Ecole Doctorale : Cognition, Langage, Education (ED356)

Apprentissage, Didactique, Evaluation, Formation (ADEF / EA 4671)

THESE

POUR OBTENIR LE GRADE DE

DOCTEUR

EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

par **THIERNO LY**

Décembre 2014

POLITIQUES EDUCATIVES, DEVELOPPEMENT ET COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS NON TITULAIRES ET TITULAIRES DE FRANÇAIS AU SENEGAL ET EN FRANCE

Sous la direction de **Fatima CHNANE - DAVIN**

Soutenue le 19 décembre devant le jury composé de

Robert BOUCHARD , Professeur Émérite Université de Lyon 2, Rapporteur

Yves CHEVALLARD, Professeur Émérite d'Aix-Marseille Université, Président

Fatima CHNANE-DAVIN, Maître de conférences HDR, Aix-Marseille Université, Directrice

Jean-Pierre CUQ, Professeur, Université de Nice Sophia Antipolis, Rapporteur

Moussa DAFF, Professeur, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Examinateur

Mots clefs : Politiques éducatives, compétences professionnelles, non titulaires, titulaires, vacataires, contractuels, triplet de genèses, approche comparative, autoconfrontation

Les politiques éducatives au Sénégal et en France ont intégré dans leurs systèmes éducatifs des enseignants non titulaires (non formés), en l'occurrence les vacataires et les contractuels. Il se pose alors dans ces deux pays la problématique des compétences professionnelles de ces enseignants qui n'ont pas été initialement formés, mais qui exercent le métier d'enseignement dans les mêmes conditions que les titulaires. Notre recherche a consisté, après avoir constaté que les compétences professionnelles des enseignants non titulaires, à défaut d'être remises en question, étaient plus ou moins contestées, dans et en dehors de l'institution scolaire, à regarder s'il leur était possible de développer des compétences professionnelles dans l'activité. Pour mener à bien notre recherche nous nous sommes fondés sur l'approche comparative comme méthodologie, en nous basant sur l'hypothèse que les enseignants non titulaires développeraient des compétences professionnelles effectives et incorporées dans l'activité, similaires à celles des enseignants titulaires. Cette approche comparative s'explique parce que notre idée a été de comparer les enseignants non titulaires aux titulaires qui bénéficient *a priori* d'une *« légitimité professionnelle »*, et sont considérés comme compétents et professionnels, pour voir si leurs manières de faire et d'agir dans l'activité sont plus ou moins similaires, selon les critères du triplet de genèses. De plus, l'autoconfrontation simple, comme outil d'analyse, nous a permis d'analyser les commentaires et discours propres des enseignants non titulaires et titulaires sur ce qu'ils se voient faire et dire de leurs activités initiales. Au terme de l'analyse, nous avons pu valider l'hypothèse selon laquelle les enseignants non titulaires et titulaires développent effectivement des compétences professionnelles incorporées dans l'activité, similaires à celles des enseignants titulaires, même si en France la similarité est moins grande. Néanmoins, tout en notant l'importance de la formation initiale, nous avons préconisé la formation continue et la validation des acquis de l'expérience comme des moyens de professionnaliser les enseignants non titulaires en formalisant les compétences professionnelles qu'ils développent de manière incorporée dans l'activité.

Key words: Educational policies, professional competences, non-qualified, qualified and temporary teachers, genesis triplet, comparative approach, auto confrontation.

The educational authorities in Senegal and France have integrated within their educational systems non qualified (not trained) teachers. It is the case of the temporary and contract teachers. Therefore, it remains the problem of professional competence of those teachers who have not been trained before and who are practicing the profession of teaching in the same conditions as the trained ones. We noticed that the professional competence of non qualified teachers, instead of being contested, was more or less questioned inside and outside the school. Our research will consist on showing whether it is possible for them to develop professional competence within the job. To better conduct our research, we will use the comparative approach as methodology, basing on the idea that non-qualified teachers would develop effective professional competence within the practice as well as the qualified teachers. Thus, our task is to compare non-qualified teachers to qualified teachers who have been trained before practicing effectively. The latter have benefited from the "professional legitimacy" and are considered to be professional and competent. We aim also at seeing if their methodologies (ways of doing and acting) are similar, according to the idea of he genesis triplet. Moreover, the simple auto confrontation, as an analysis tool, enabled us to analyze the comments and speeches of qualified and non-qualified teachers about how their initial practice has been viewed. By the end of our work, we have adopted the idea according to which the non qualified and temporary teachers develop indeed professional competence within the practice similar to that of the qualified teachers, even though in France, the similarity is less important. Nonetheless, despite the initial training remains important, we have then recommended the continuous training (the follow up practice) and the validation of the experience achievements as means to make professional the non-qualified teachers by formalizing the professional competence they are developing in the practice.

REMERCIEMENTS

Tous mes remerciements,

A madame Fatima Chnane DAVIN, Maître de conférences HDR, qui m'a encadré dans ce travail de recherche ; sa rigueur et son suivi régulier m'ont permis de parfaire et d'achever, au mieux, cette thèse,

A monsieur René AMIGUES, Professeur, qui avait accepté de co-diriger cette thèse en première année,

A messieurs Yves CHEVELLARD, Jean Pierre CUQ, Robert BOUCHARD et Moussa DAFF, Professeurs, qui ont bien voulu accepter de composer le jury de soutenance pour examiner ce travail de recherche,

A monsieur Alain Mercier que j'ai souvent sollicité dans le cadre de mes recherches,

A messieurs Bernard NESTA, Doudou KÂNE, Bamba KÂ, Professeurs des collèges, et Ismaïla LY, Maître des écoles, ainsi que madame Delphines FERRERE, Professeure des collèges, et madame MBODJ, maîtresse des écoles, pour leur soutien incommensurable et leur apport précieux durant mes recherches,

A tous les membres du laboratoire EA 4671-ADEF, et plus particulièrement aux équipes ACADIS et ERGAPE qui m'ont suivi, à un moment ou à un autre, et qui m'ont aidé à réguler et affiner mes recherches,

A tous mes camarades doctorants de l'équipe ACADIS dont les idées et les suggestions ont été d'un apport inestimable à l'élaboration de cette thèse,

Enfin, à toute ma famille qui m'a soutenu de bout en bout ; une mention spéciale est accordée à ma mère, Aminata SALL dont la générosité et la prodigalité m'ont été très précieuses à des moments cruciaux de la thèse, sans oublier mon père, Yakhya LY, qui m'a inculqué le goût du travail, l'abnégation et la rigueur.

LISTE DES SIGLES

API : Avec Pronom Interrogatif

ASH : Adaptation Scolaire et Scolarisation des Elèves Handicapés

ASSEDIC : Association pour l'Emploi Dans L'Industrie et le Commerce

BC : Bonne Compréhension

BEP : Brevet d'Etudes Professionnels

BR : Bonne Réponse

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CAP : Certificat d'Aptitude Pédagogique (Sénégal)

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAES : Certificat d'Aptitude aux Enseignements Spéciaux

CAPLP : Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire (Sénégal)

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second dégré (France)

CAPET : Certificat D'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Technique

CEAP : Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique

Ch : Chercheur

Cl : Classe

CM : Compréhension Moyenne

CPE : Conseiller Principal d'Education

DA-SEN : Directeur Académique des Services de l'Education Nationale

DPAAC : Division des Personnels Atos et des Affaires Communes

DUEL : Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires

DUES : Diplôme Universitaire d'Etudes Scientifiques

E : Elève

FASTEF : Faculté des Sciences de la Technologie, de l'Education et de la Formation

IDEN : Inspection Départementale de l'Education Nationale

IEN : Inspecteur de l'Education Nationale

IPR : Inspecteur Pédagogique Régional

IRCANTEC : Institution de Retraite Complémentaires des Agents Non Titulaires de L'Etat et de Collectivités publiques

IS : Inversion du Sujet

M : Mouvement

M1 : Maître contractuel (Sénégal)

M2 : Maitre titulaire (Sénégal)

MC : Mauvaise Compréhension

MGEN : Mutuelle Générale de l'Education Nationale

MR : Mauvaise Réponse

Mvt. Dyn : Mouvement Dynamique

Mvt. Stat : Mouvement Statique

NC : Niveau de Compréhensibilité

NCE : Niveau de Compréhensibilité Elève

P : Position

P1: Professeur contractuel (Sénégal)

P2 : Professeur titulaire (Sénégal)

P3 : Professeur contractuel (France)

P4 : Professeur titulaire (France)

PRAG : Professeur Agrégé (affecté à l'enseignement supérieur)

PRCE : Professeur Certifié (affecté à l'enseignement supérieur)

Q : Questions

QRE : Qualité de la Réponse des Elèves

R : Réponses

RM : Réponse Moyenne

SEFS : Sciences de l'Education, de la Formation et du Sport

SIS : Sans Inversion du Sujet

SPI : Sans Pronom Interrogatif

SQ : Sans Question

SR : Sans Réponse

TBR : Très Bonne Réponse

TC : Temps Chronologique

TD : Temps Didactique

UNEDIC : Union Nationale pour l'Emploi Dans l'Industrie et le Commerce

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE…….....….....22

PREMIERE PARTIE : Contexte de la recherche…….28

INTRODUCTION……...……...…….29

Chapitre 1. Les catégories d'enseignants au Sénégal……...30

1. Les enseignants non titulaires de français au Sénégal……..……..31

1.1. Les enseignants volontaires de l'éducation ……32
1.2. Les enseignants vacataires et contractuels ……34
1.3. Plan de carrière ……36
1.4. Le traitement salarial des enseignants non titulaires au Sénégal ……38

2. Les enseignants titulaires de français au Sénégal……..…..40

2.1. Plan de carrière……...……...…...41
2.2. Traitement salarial des enseignants titulaires au Sénégal……...……42

SYNTHESE DU CHAPITRE……..…..…43

Chapitre 2. Les catégories d'enseignants en France……45

1. Les enseignants non titulaires de Français en France…….....45

1.1. Plan de carrière……45
1.2. Traitement salarial des enseignants non titulaires en France……47
1.3. Traitement social des enseignants non titulaires en France……49

2. Les enseignants titulaires en France……...…..51

2.1. Les professeurs des écoles……...…51
2.2. Les professeurs certifiés et agrégés……..…...53
2.3. Les professeurs de lycée professionnel……...55

SYNTHESE DU CHAPITRE…….....57

CONCLUSION……...……..59

DEUXIEME PARTIE: Ancrage théorique et définition des notions et concepts clefs……....60

INTRODUCTION……....61

Chapitre 1. Compétences professionnelles et politiques institutionnelles…….62

1. Les compétences professionnelles : légitimité politique ou institutionnelle ?.....62
2. Compétences professionnelles et cadre didactique……...63
3. Les compétences professionnelles en trois dimensions : actionnelle, sociale et institutionnelle……...64
4. Les compétences professionnelles entre la tâche prescrite et l'activité……65

4.1. Compétences professionnelles et ergonomie de l'activité……..……66
4.2. Compétences professionnelles et savoirs différenciés……67

5. Les prescriptions et « le modèle pédagogique pour définir les compétences professionnelles……68

5.1. Les compétences professionnelles : entre l'autonomie et les prescriptions……69
5.2. Compétences professionnelles et socialisation…….……..71
5.3. Compétences professionnelles et autonomie collective……..72
5.4. Compétences professionnelles : un savoir « managérial » et une « efficience » des résultats.....73
5.5. Compétences professionnelles et environnement scolaire……..74

6. les compétences professionnelles : une logique fonctionnaliste, interactionniste et critique……...75

SYNTHESE DE CHAPITRE……...……81

Chapitre 2. L'activité pour définir les compétences professionnelles 82

1. Les compétences professionnelles : une logique de l'action et de la pratique…….82
2. Les compétences professionnelles entre tâches et savoirs théoriques……...83

3. Les compétences professionnelles : « une logique d'action et un agir professionnel » ……...85

3.1. Compétences professionnelles et « l'agir professionnel…….....…86
3.2. Compétences professionnelles et légitimité d'agir…….……87

4. Les compétences professionnelles : une logique de savoirs…….88

4.1. Compétences professionnelles et interdisciplinarité……..……89
4.2. Compétences professionnelles et ressources cognitives…….90
4.3. Compétences professionnelles : une mise en relation de plusieurs connaissances.…91

5. Compétences professionnelles et savoirs contextualisés……..92
6. Compétences professionnelles et activité…….94

6.1. Compétences professionnelles et mise en pratique des savoirs……..95
6.2. Compétences professionnelles et analyse de l'activité……...…96

7. Les compétences professionnelles : une nécessaire conjonction des actions et situations professionnelles…….97

7.1. Compétences professionnelles et mise en situation de l'action……98
7.2. Compétences professionnels et savoirs « situés »……...…100

8. Les compétences professionnelles : une construction en devenir et dans l'action renouvelée……...101

SYNTHESE DU CHAPITRE…….102

Chapitre 3. Les compétences professionnelles : une logique expérientielle..... 103

1. Compétences professionnelles et expérience acquise…….……..…..103

1.1. Compétences professionnelles et « requalification » permanente…...103
1.2. Compétences professionnelles et savoirs organisationnels de la classe..... 104
1.3. Compétences professionnelles et savoirs d'expérience……..105

2. Compétences professionnelles et autoformation……105

2.1. Compétences professionnelles et expérience stratégique……...106
2.2. Compétences professionnelles et acquis expérientiels……...107

3. Compétences professionnelles et « expérience axiologique »……... 108

3.1. Les compétences professionnelles : une expérience dans la continuité…….108
3.2. Compétences professionnelles et expérience interactionnelle……..…….110
3.3. Les compétences professionnelles : une reconnaissance et une confiance en soi..111
3.4. Les compétences professionnelles : de l'action à l'expérience apprenante…...…112
3.5. Les compétences professionnelles : une expérience sociale et formatrice……....113
3.6. Les compétences professionnelles : de l'expérience à la production de savoirs transférés……....114

SYNTHESE DU CHAPITRE…….……...…115

Chapitre 4. Le triplet des genèses comme un moyen d'étudier les compétences professionnelles des enseignants non titulaires……116

1. La mésogenèse……116

1.1. Le langage et les contenus épistémiques…….……117
1.2. L'interaction verbale comme une relation dialogique entre professeurs et élèves……..……118
1.3. La proxémique……119
1.4. Systèmes sémiotiques et sémiose……120
1.5. Le langage dans l'action didactique conjointe……120

2. La chronogenèse……..122
3. La topogenèse……123

3.1. La référence didactique……..……125
3.2. La technique……...……126
3.3. La distance…….……126

SYNTHESE DU CHAPITRE……127

Chapitre 5. L'action conjointe 128

1. L'action didactique……..128
2. Les transactions didactiques……129
3. Le contrat didactique……...130
4. Le jeu didactique…….....130
5. Les milieux didactiques…….....131
6. Les jeux d'apprentissage…….132
7. Le quadruplet des jeux……133

7.1. Définir……....133
7.2. Dévoluer…….……134
7.3. Réguler……...……134
7.4. Institutionnaliser……...……..134

8. L'organisation de l'action didactique conjointe : la structure ternaire……135

8.1. La relation du professeur à l'institution……..…..136
8.2. La relation du professeur au savoir…….……..136
8.3. La relation du professeur à la société……..……..137

SYNTHESE DU CHAPITRE……...…..138

CONCLUSION……..……140

TROISIEME PARTIE: Méthodologie de la recherche……..142

INTRODUCTION……..143

Chapitre 1. Les outils de la méthodologie..... 145

1. Rappel du contexte de la recherche……145
2. L'approche comparative……..146

2.1. Qu'est-ce que l'approche comparative ?.....146
2.2. Pourquoi l'approche comparative ?.....148

3. L'autoconfrontation……150

3.1. L'autoconfrontation simple……..…….150
3.2. L'autoconfrontation croisée……..156

3.2.1. L'autoconfrontation croisée : un dialogue conflictuel…….……156
3.2.2. L'autoconfrontation croisée : un échange dialogique……...….157
3.2.3. L'autoconfrontation croisée : le réel du dialogue……...…….158
3.2.4. L'autoconfrontation croisée : un hétérovocalisme polémique……159
3.2.5. L'autoconfrontation croisée : du réalisé au réel de l'activité……..160

3.3. L'Analyse de l'activité…….…….….162
3.4. Les gestes professionnels reproduits et mémorisés dans l'activité……...…….164

SYNTHESE DU CHAPITRE……....166

Chapitre 2. Le dispositif de la recherche..... 167

1. Le champ de la recherche……167
2. Les synopsis……168
3. Description des grilles d'analyse……....168

3.1. Description des grilles d'analyse de la topogenèse……..….168
3.2. Description des grilles d'analyse de la chronogenèse…….……..169
3.3. Description des grilles d'analyse de la mésogenèse……....170
3.4. Présentation des items des grilles d'analyse…….170

3.4.1. Les items de la topogenèse……..171
3.4.2. Les items de la chronogenèse…….……172
3.4.3. Les items de la mésogenèse…….172

SYNTHESE DU CHAPITRE…….…173

Chapitre 3. Analyse des synopsis..... 175

1. Analyse du synopsis de M1 (annexe 5)……...175

1.1. Un dialogue interactif : échanges sur le dessin animé au tableau (Annexe 5, 3M1 : 23E)……175

1.2. Un dialogue vivant : échange sur la pêche (Annexe 5, 40M1 : 20Cl)..177
1.3. Un moment d'écriture : une parenthèse dans l'expression orale (Annexe 5, 45M1 : 28Cl)……178
1.4. Retour sur l'activité de la pêche (Annexe 5, 54M1 :46Cl)……179
1.5. Deuxième moment d'écriture : une parenthèse dans l'expression orale (Annexe 5, 84M1 : 56E)……181
1.6. Une tâche pratique pour finir l'activité : une mise en scène de l'image par les élèves (92M1 : 94M1)……182

2. Analyse du synopsis de M2 (Annexe 6)……184

2.1. Un dialogue interactif : échanges sur les personnages et leurs actions sur les deux premières images : (Annexe 6, 4M2 : 25 E)……...185
2.2. Un échange dynamique sur la construction de phrases : (Annexe 6, 38M2 : 36E)……187
2.3. Une interaction vivante : échanges sur les images 3 et 4 : (51M2 : 19Cl)…….188
2.4. Construction de phrases orales : un échange verbal vivant (76M2 : 65E)…….189
2.5. Une parenthèse grammaticale : Un échange sur les temps des verbes (85M2 : 88M2)…….……189
2.6. Reprise de la construction de phrases orales (88M2 : 111M2)…….191
2.7. Une interaction dynamique sur la sixième image (111M2 : 27Cl)……191
2.8. Une parenthèse grammaticale : échanges sur les compléments de verbes : (119M2 : 29Cl)……...192
2.9. Reprise de l'échange sur la sixième image (121M2 : 34Cl)…….192
2.10. Un dialogue sur l'éducation sanitaire: échanges sur la vaccination (130M2 : 146M2) ……..193

3. Analyse du synopsis de P1 (Annexe 1)……...195

3.1. Un dialogue à la maïeutique de Socrate (Annexe 1, 38P1 : 39E)……..196
3.2. Un dialogue contradictoire : échanges sur le thème du sujet (Annexe1, 69 P1 : 77P1)……...199
3.3. Un monologue sur les étapes de l'introduction (81P1)…….....201
3.4. Un retour en arrière : dialogue sur la rédaction de l'introduction (52 E : 99 P1)……...202

3.5. Un dialogue vivant et constructif : correction interactive de productions écrites (101P1 : 130P1)……..204

3.5.1. Correction collective de la première introduction (68 E : 110P1)……...204
3.5.2. Correction collective de la deuxième introduction : Un dialogue de sens (Annexe 1, 71 E : 126P1)……..206
3.5.3. Correction collective de la troisième introduction : un dialogue haché et expéditif : (Annexe 1, 85 E : 130P1)……208

4. Analyse du synopsis de P2 (Annexe 2)……...209

4.1. Un dialogue sur la définition théorique de la dissertation (Annexe 2, 5P2 : 21P2)..209
4.2. Un dialogue sur la méthodologie de la dissertation (Annexe2, 21P2 : 36P2)…..…210
4.3. Un dialogue difficile et technique : la typologie des plans dans une dissertation (Annexe 2, 37P2 : 59P2)……...211
4.4. Reprise du dialogue sur la méthodologie : Les règles de base d'une dissertation (Annexe 2, 592 : 75 P2)……214
4.5. Un dialogue formel : les parties d'une dissertation (Annexe 2, 75P2 : 82P2)……..216
4.6. Un pseudo-dialogue : une correction monologuée des introductions produites par les élèves (83P2 : 88P2)…….217

5. Analyse du synopsis de P3 (Annexe 3)……..220

5.1. Un passage inédit : un dialogue de sourds (Annexe 3, 12E : 15P3)…….221
5.2. Un dialogue interactif et vivant (Annexe 3, 19E : 24P3)…….……222
5.3. Un échange dynamique (Annexe3, 53P3 : 68E)……..……223
5.4. Le retour en arrière : une dynamique de l'interaction verbale (Annexe 3, 69P3 : 71P3)…….227

6. Analyse du synopsis de P4 (Annexe 4)……...228

6.1. Une amorce difficile de l'activité: un dialogue de sourds (1P4 : 7P4)…….228
6.2. Un dialogue imprévu : échanges autour d'un personnage et de l'histoire du texte (Annexe 4 *:* 11P4 : 16P4)…….230
6.3. Une interaction verbale dynamique : un dialogue sur le fond (Annexe 4, 60 P4 : 66 P4)…….……236

6.4. Un monologue singulier : témoignage d'une séance confuse (Annexe 4, 73 P4)…239

SYNTHESE DU CHAPITRE……241

Chapitre 4. Analyse des données 242

1. Analyse simple des données de la topogenèse……242

1.1. Analyse des données de la topogenèse de M1 (Annexe 7)……242
1.2. Analyse des données de la topogenèse de M2 (Annexe 8)……244
1.3. Analyse des données de la topogenèse de P1 (Annexe 9)……246
1.4. Analyse des données de la topogenèse de P2 (Annexe 10)……248
1.5. Analyse des données de la topogenèse de P3 (Annexe 11)……250
1.6. Analyse des données de la topogenèse de P4 (Annexe 12)……253

2. Analyse simple des données de la chronogenèse……...254

2.1. Analyse des données de la chronogenèse de M1 (Annexe 13)……....255
2.2. Analyse des données de la chronogenèse de M2 (Annexe 14)……256
2.3. Analyse des données de la chronogenèse de P1 (Annexe 15)…….....258
2.4. Analyse des données de la chronogenèse de P2 (Annexe 16)……..259
2.5. Analyse des données de la chronogenèse de P3 (Annexe 17)……..261
2.6. Analyse des données de la chronogenèse de P4 (Annexe 18)…….262

3. Analyse simple des données de la mésogenèse……...264

3.1. Analyse des données de la mésogenèse de M1 (Annexe 19)……265
3.2. Analyse des données de la mésogeneèse de M2 (Annexe 20)……..…267
3.3. Analyse des données de la mésogenèse de P1 (Annexe 21)…….....269
3.4. Analyse des données de la mésogenèse de P2 (Annexe 22)…….....271
3.5. Analyse des données de la mésogenèse de P3 (Annexe 23)…….273
3.6. Analyse des données de la mésogenèse de P4 (Annexe 24)…….……275

4. Analyse comparative des données……..277

4.1. Analyse des données de la topogenèse de M1 et M2……...…….278
4.2. Analyse des données de la topogenèse de P1 et P2……..281

4.3. Analyse des données de la topogenèse de P1 et P3……..284
4.4. Analyse des données la topogenèse de P1 et P4……...286
4.5. Analyse des données de la topogenèse de P2 et P3……..289
4.6. Analyse des données la topogenèse de P2 et P4……..…….292
4.7. Analyse des données de la topogenèse de P3 et P4…….……295

5. Analyse comparative des données de la chronogenèse……...297

5.1. Analyse des données de la chronogenèse de M1 et M2……....297
5.2. Analyse des données de le chronogenèse de P1 et P2……..299
5.3. Analyse des données de la chronogenèse de P1 et P3…….301
5.4. Analyse des données de la chronogenèse de P1 et P4……..304
5.5. Analyse des données de la chronogenèse de P2 et P3……..306
5.6. Analyse des données de la chronogenèse de P2 et P4……..308
5.7. Analyse des données de la chronogenèse de P3 et P4……..311

6. Analyse comparative des données de la mésogenèse…….313

6.1.Analyse des données la mésogenèse de M1 et M2…….313
6.2. Analyse des données de la mésogenèse de P1 et P2……....315
6.3. Analyse des données de la mésogenèse de P1 et P3…….317
6.4. Analyse des données de la mésogenèse de P1 et P4…….319
6.5. Analyse des données de la mésogenèse de P2 et P3…….....322
6.6. Analyse des données de la mésogenèse de P2 et P4…….....324
6.7. Analyse croisée de la mésogenèse de P3 et P4…….327

SYNTHESE DU CHAPITRE…….329

Chapitre 5. Analyse des données d'autoconfrontation simple..... 330

1. Analyse des données d'autoconfrontation de P1…….330

1.1. Les difficultés et les empêchements de la séance de P1 (Annexe 1a)…… 331

1.1.1. L'absence de liens entre les séances : un empêchement pour débuter le cours (Annexe 1a, 1P1)…….331

1.1.2. La mauvaise gestion du tableau : un empêchement possible de l'action didactique (Annexe 1a, 2P1 : 5P1)……..332
1.1.3. L'omniprésence du professeur : un frein à l'action des élèves (Annexe1a, 6, 7 et 8P1)……..333
1.1.4. Le défaut de préparation du cours : une difficulté dans la conduite de l'activité (Annexe 1a, 8P1 : 9P1)……334
1.1.5. La logique d'action du professeur : une difficulté dans l'activité d'écriture (Annexe 1a, 24P1 : 25P1)……335
1.1.6. L'absence de traces écrites : une possible difficulté de conduite de l'activité (Annexe 1a, 28P1 : 31P1)…….....337

1.2. Les développements de la séance de P1……338

1.2.1 Le relationnel : un atout de développement de compétences professionnelles (Annexe 1a, 9a P1 ; 15P1)……...339
1.2.2 Les interactions verbales : une dynamique de développement de compétences professionnelles (Annexe 1a, 12P1)……339
1.2.3 Le travail de groupes : un atout pour le développement de l'activité (Annexe 1a, 16P1 : 17P1)……..341
1.2.4 La position moyenne : un moyen de contrôler discrètement l'activité (Annexe 1a, 18P1 : 19P1)……..342
1.2.5 L'autorité du professeur : un gage de développement de l'activité (Annexe1a, 13Ch : 22P1)……343
1.2.6 L'autocorrection pour un développement des compétences d'écriture (Annexe1a, 16Ch : 23P1 ; 26P1 : 27P1)…….344

2. Analyse des données d'autoconfrontation de P2 (Annexe 2a)……347

2.1. Les empêchements et les difficultés de la séance de P2 (Annexe 2a)……347

2.1.1. la disposition en groupes de la classe : une difficulté possible de l'activité (Annexe2a, 1P2)……..347
2.1.2. L'absence de support : un frein au développement de l'activité (Annexe 2a, 5P2 : 6P2)……..……..348

2.1.3. Priver les élèves de la parole : un empêchement de l'activité (Annexe 2a, 13P2 ; 16P2)……348
2.1.4. La répartition des tâches : une difficulté de l'activité (Annexe 2a, 18P2 : 19P2 ; 23P2)……....349
2.1.5. L'absence de traces écrites : Quelles difficultés pour l'activité (Annexe2a, 29P2 : 30P2)……350

2.2. Les développements de la séance de P2 (Annexe 2a)……351

2.2.1. La disposition en groupes de la classe : un moyen d'action pour les élèves en difficulté (Annexe2a, 1P2)……..351
2.2.2. Une approche théorique et pratique : un moyen d'aborder l'activité d'écriture (Annexe 2a, 8P2 ; 17P2 ; 21 P2)…….352
2.2.3. Les relations émotionnelles : un moyen de développement de l'activité (31P2 : 33P2)……353
2.2.4. Correction orale et collective : une stratégie pour faire découvrir aux élèves leurs propres erreurs (37P2 : 39P2)……..…354

3. Analyse des données d'autoconfrontation de P3 (Annexe 3a)……355

3.1. Les difficultés et empêchements de la séance de P3 (Annexe 3a)……...…….....356

3.1.1. La gestion de la classe : un possible empêchement de l'activité (Annexe 3a, 13P3 :14P3)…….356
3.1.2. La gestion du temps didactique : une difficulté pour gérer l'activité (Annexe 3a, 15P3 ; 17P3)……..356
3.1.3. L'hétérogénéité de la classe : une difficulté qui empêche la progression de l'activité (16Ch : 28P3)……...357
3.1.4. La mise au travail : une difficulté de l'activité (Annexe 3a, 29P3 : 31P3)….358

3.2. Les développements de la séance de P3…….……..…..359

3.2.1. Une consigne claire : un moyen de bien démarrer le cours (Annexe3a, 1P3 : 3P3 ; 11P3)……..359
3.2.2. Le modèle : un moyen de guider les élèves en difficulté (Annexe 3a, 5P3 : 6P3)……..360

3.2.3. L'hétérogénéité de la classe : une tâche différenciée comme alternative (Annexe 3a, 13Ch : 23P4)……...360

4. Analyse des données d'autoconfrontation de P4……362

4.1. Les développements et les empêchements de la séance de P4 (Annexe 4a)……362

4.1.1. Le lancement du cours : une possible difficulté dans l'activité (Annexe 4a, 1P4 : 3P4)……..……..362

4.1.2. La cohérence entre les séances : une difficulté de mise en lien (Annexe 4a, 8P4 : 9P4)……363

4.1.3. La formulation de la consigne : une difficulté de compréhension pour les élèves (Annexe 4a, 10P4 :12P4 ; 15P4 : 16P4)……...……...363

4.1.4. L'hétérogénéité des niveaux : une difficulté de gestion de la classe (Annexe 4a, 24P4 : 26P4 ; 49P4) ……366

4.1.5. Le langage savant : un facteur de blocage de l'activité (Annexe 4a, 34P4 ; 40P4)……367

4.1.6. L'omniprésence et l'omniscience du professeur : une source d'empêchement de l'activité (Annexe 4, 41P4 : 42P4 ; 46P4 ; 52P4)……...368

4.1.7. La gestion de la fin de séance : un défaut de concentration qui empêche l'activité (Annexe 4a, 53P4)……..……..370

4.2. Les développements de la séance de P4……...370

4.2.1. La lecture expressive : Une solution pour la gestion de la classe (Annexe 4a, 3Ch : 4aP4 ; 21P4)……...371

4.2.2. La position moyenne : un atout pour la gestion de l'hétérogénéité des niveaux (27P4 : 28P4 ; 14Ch : 30P4)……372

4.2.3. Les savoirs transdisciplinaires : un développement possible de compétences (Annexe 4a, 36P4 : 38P4)……373

SYNTHESE DU CHAPITRE……374

CONCLUSION……..…..……...375

CONCLUSION GENERALE……..……..….377

1. Les résultats……..…….377

2. Discussion des résultats…….……378

3. Quelques perspectives pour le développement de compétences professionnelles des enseignants non titulaires de français au Sénégal et en France…….379

BIBLIOGRAPHIE……..……..380

WEBOGRAPHIE……..……392

INDEX DES NOTIONS ET CONCEPTS CLEFS…….……..393

INDEX DES AUTEURS…….….396

ANNEXE : Synopsis, grilles d'analyse, verbalisations des autoconfrontations et transcription des séances……...…..……401

1. Synopsis…….……..……..401

Annexe 1: Synopsis de P1……..……401
Annexe 2: Synopsis de P2……..……..……406
Annexe 3: Synopsis de P3……..……..……..411
Annexe 4: Synopsis de P4…….....……417
Annexe 5: Synopsis de M1……...……..…428
Annexe 6: Synopsis de M2…….....……431

2. Grilles d'analyse……..……..434

Annexe 7: Grille d'analyse de la topogenèse de M1……...……434
Annexe 8: Grille d'analyse de la topogenèse M2……...…….435
Annexe 9: Grille d'analyse de la topogenèse de P1……...…….436
Annexe 10: Grille d'analyse de la topogenèse de P2…….....…...437
Annexe 11: Grille d'analyse de la topogenèse de P3…….…...439
Annexe 12: Grille d'analyse de la topogenèse de P4…….....…...441
Annexe 13: Grille d'analyse de la chronogenèse de M1…….....…..442
Annexe 14: Grille d'analyse de la chronogenèse de M2……..….444
Annexe 15: Grille d'analyse de la chronogenèse de P1……...….445

Annexe 16: Grille d'analyse de la chronogenèse de P2……...…446
Annexe 17: Grille d'analyse de la chronogenèse de P3……...……447
Annexe 18: Grille d'analyse de la chronogenèse de P4…….……...448
Annexe 19: Grille d'analyse de la mésogenèse de M1…….……450
Annexe 20: Grille d'analyse de la mésogenèse de M2…….…...….451
Annexe 21: Grille d'analyse de la mésogenèse de P1……..452
Annexe 22: Grille d'analyse de la mésogenèse de P2…….….454
Annexe 23: Grille d'analyse de la mésogenèse de P3……..…455
Annexe 24: Grille d'analyse de la mésogenèse de P4……...…..456

3. Verbalisations des autoconfrontations de P1…….……....….458

Annexe 1a: Verbalisations des autoconfrontations de P1…….…….....458
Annexe 2a: Verbalisations des autoconfrontations de P2…….…….....462
Annexe 3a: Verbalisations des autoconfrontations de P3……...…466
Annexe 4a: Verbalisations des autoconfrontations de P4…….....469

4. Transcription des séances……...…….....474

Annexe 1: Transcription de la séance de M1 (Maître non titulaire (contractuel)/Sénégal)……...…474
Annexe 2: Transcription de la séance de M2 (Maître titulaire/Sénégal)……..479
Annexe 3: Transcription de la séance de P1 (Professeur non titulaire (Contractuel)/Sénégal)……...…..485
Annexe 4: Transcription de la séance de P2 (Professeur titulaire/Sénégal)…….…489
Annexe 5: Transcription de la séance de P3 (Professeur non titulaire (Contractuel)/France)……...498
Annexe 6: Transcription de la séance de P4 (Professeur titulaire/France……....506

INTRODUCTION GENERALE

L'émergence depuis plusieurs années de corps d'enseignants non titulaires de français (non formés), en l'occurrence les enseignants volontaires (Sénégal), maître auxiliaires (France), et les professeurs vacataires et contractuels, pose la question du développement de leurs compétences professionnelles. Ainsi, n'ayant pas bénéficié de formation initiale, leurs compétences professionnelles sont souvent remises en question. Telle est la raison majeure pour laquelle nous avons porté notre réflexion sur le sujet suivant : Politiques éducatives, développement et compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France. L'idée sera de voir si ces enseignants arrivent à développer dans l'activité des compétences professionnelles similaires à celles des enseignants titulaires.

C'est à partir de constats faits sur le terrain à propos des enseignants non titulaires de français, stigmatisés et considérés comme des enseignants non compétents, puisque n'ayant pas bénéficié de la formation initiale, que nous avons choisi d'analyser le développement de leurs compétences professionnelles. Le premier constat renvoie à leur mode de recrutement, de par la précarité de leur statut, qui n'est pas clairement réglementé par les différents textes officiels en vigueur. En outre, leurs compétences et leur professionnalité sont contestées par les représentations inhérentes à la fragilité de leur statut. Ne sachant pas, *a priori*, ce qu'ils sont et ce qu'ils deviendront, ils se contentent d'un renouvellement statutaire constant qui les déstabilise dans leur professionnalisation. Le deuxième constat a trait à leur plan de carrière qui prévoit la titularisation sous réserve de l'obtention du diplôme professionnel correspondant au niveau de recrutement dans la fonction publique au Sénégal, et l'avancement automatique dans les douze catégories de leur corps, même s'il faut dire qu'en France la vacation et la contractualisation est limitée dans le temps. Or, la formation professionnelle des enseignants non titulaires au Sénégal n'est pas régulière, quand bien même depuis deux ans des pôles régionaux de formation des enseignants non titulaires sont créés à l'image de l'UFR (Unité de Formation et de Recherche) SEFS (Sciences de l'Education, de la Formation et du Sport) à l'université Gaston Berger de Saint-Louis. En revanche, en France les enseignants non titulaires bénéficient d'une formation continue et peuvent prétendre à un contrat à durée déterminée (CDI), voire une titularisation plus rapide puisqu'ils sont obligés de se présenter aux concours ouverts aux enseignants. Toujours est-il que leur statut reste assez précaire et fragile pour leur conférer des représentions

d'enseignants peu compétents ou non compétents. Le troisième constat se rapporte à leur traitement salarial où nous avons pu remarquer que les enseignants non titulaires au Sénégal ne bénéficient d'aucun privilège lié à leur fonction sinon les prestations d'une mutuelle qui, souvent, reste incapable de couvrir tous les besoins. Aussi, le salaire brut semble relativement bas par rapport aux enseignants titulaires du même niveau académique, voire même moins. Certains parmi eux comme les enseignants volontaires de l'éducation ne bénéficient même pas d'un salaire mais d'une « bourse »[1]. On peut penser la même chose des enseignants des enseignants non titulaires en France, dont le salaire est relativement inférieur à celui des enseignants titulaires, et le mode de payement est dans certains cas aléatoire, puisqu'ils sont rémunérés à l'heure et en acompte selon le type de contrat. Néanmoins, comparés aux enseignants non titulaires du Sénégal leur traitement salarial est beaucoup plus confortable. Ce qui en découle c'est que l'existence de ces catégories d'enseignants dans les systèmes éducatifs sénégalais et français pose concrètement le problème de leurs compétences professionnelles. La conséquence immédiate qu'on pourrait tirer de ces constats c'est que toute la problématique que suscitent ces enseignants non titulaires tourne autour du développement, par les enseignants non titulaires de français, de compétences professionnelles de manière incorporée dans l'activité.

Pour cela, nous travaillerons à partir d'une hypothèse qui permet d'amorcer la réflexion sur la question des compétences professionnelles des enseignants non titulaires de français. En effet, nous avons été amené à penser que les enseignants non titulaires de français, au Sénégal et en France, développeraient des compétences professionnelles effectives et incorporées dans l'activité, similaires à celles des enseignants titulaires. Cette hypothèse ouvre d'ores et déjà quelques pistes de réflexion, voire quelques questions de recherche que nous avons formulées ainsi :

- ✓ Est-il possible, pour les enseignants non titulaires (non formés), de développer des compétences professionnelles dans l'activité ?
- ✓ La formation est-elle l'unique gage de développement de compétences professionnelles ?
- ✓ La pratique et l'activité d'enseignement peuvent-elles suppléer à l'absence de formation des enseignants non titulaires (non formés) ?

[1] L'emploi de ce terme est officiel. Voir à ce sujet les arrêtés du n°0005558 MEN / MDCEBLN du 15 juin 1995 et n° 000732/ME/DPVE/YD/KT du 19 février 2003.

- ✓ La validation des acquis de l'expérience (VAE) peut-elle être un gage de développement professionnel des enseignants non titulaires ?

Trois grandes parties constitueront ce travail. Une première partie portera sur le contexte de la recherche, une deuxième sur l'ancrage théorique et la définition des notions et concepts clefs de notre champ de recherche, et une troisième sur la méthodologie.

Dans la première partie, intitulée le contexte de la recherche, un premier chapitre lui est consacré où il sera question de la présentation de l'objet de l'étude, en l'occurrence les enseignants non titulaires et titulaires de français en France et au Sénégal. Dans un premier chapitre il s'agit, d'abord, de présenter les catégories d'enseignants au Sénégal, notamment les non titulaires (Maîtres volontaires, professeurs vacataires et contractuels) et les titulaires (Les professeurs certifiés et agrégés, les professeurs d'enseignement moyen secondaire, etc.). Ensuite, dans le deuxième chapitre, il sera question de la présentation des catégories d'enseignants en France, en l'occurrence les non titulaires (Maîtres auxiliaires, professeurs vacataires et contractuels) et, les titulaires (Professeurs d'école, professeurs certifiés et agrégés, professeurs de lycée professionnel, etc.). Leur présentation mettra l'accent sur leur traitement social et salarial, leur plan de carrière et leur formation, en rapport aux textes officiels en vigueur dans les deux pays.

Dans la deuxième partie, consacrée à l'ancrage théorique et à la définition des notions et concepts clefs, essentiels à l'analyse des compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France, nous essaierons d'élucider, à partir des principales références théoriques, les notions de compétences professionnelles (Wittorski, 2010 ; Yvan & Saussez (Dir), 2010 ; Boutte & Mallet (Dir), 2008 ; Jorro, 2002). Dans un premier chapitre nous étudierons les rapports des compétences professionnelles aux politiques institutionnelles : les rapports à la légitimité politique ou institutionnelle, au cadre didactique, à l'action, la société et l'institution, à la tâche prescrite et l'activité, au « modèle pédagogique », et à la logique fonctionnaliste, interactionniste et critique. Un deuxième chapitre liera la définition des compétences professionnelles à l'activité, notamment comme une logique de l'action, de la pratique et de « l'agir professionnel », des tâches et des savoirs théoriques, situés ou contextualisés, une conjonction des actions et situations professionnelles, une construction en devenir et dans l'action renouvelée. Dans un troisième chapitre, nous montrerons que les compétences professionnelles relèvent d'une logique expérientielle.

L'idée sera de prouver que les compétences professionnelles sont liées aux acquis expérientiels, à l'autoformation, à « l'expérience axiologique ». Un quatrième chapitre portera sur le triplet des genèses : topogenèse, chronogenèse et mésogenèse (Sensevy, 2011 ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy & Mercier, mai 2006). Le triplet des genèses, développé par les didacticiens des mathématiques, sera réinvesti dans le domaine de la didactique du français. La mésogenèse sera appréhendée à partir des notions de proxémique, de systèmes sémiotiques et sémiose, du langage dans l'action didactique conjointe, de l'analyse *a priori*. La chronogenèse sera abordée par les notions de temps didactique, chronologique et a-didactique. Quant à la topogenèse, nous l'aborderons en mettant l'accent sur les notions de la référence didactique, la technique et la distance. Pour mieux comprendre l'action didactique conjointe (Sensevy & Mercier, 2007) , évoquée dans le cinquième chapitre, nous nous sommes appesanti sur les significations de l'action didactique, les transactions didactiques, le contrat didactique, le jeu didactique, les milieux didactiques, les jeux d'apprentissage, le quadruplet des jeux (définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser), l'organisation de l'action didactique conjointe par la structure ternaire, c'est-à-dire les relations du professeur à l'institution, au savoir et à la société.

Dans la troisième partie, réservée à la méthodologie de la recherche, un premier chapitre s'intéressera aux outils de la méthodologie. Après avoir rappelé le contexte de la recherche, nous expliciterons l'approche comparative (Chnane-Davin & groux (Dir), 2009 ; Schubauer-Leoni, 2009 ; Peyron-Bonjan, 2010) comme principale méthode d'analyse des compétences professionnelles incorporées dans l'activité avant d'expliciter et de justifier la pertinence de son choix. De plus, il sera question d'élucider la notion d'autoconfrontation (Clot & Duboscq, 2010 ; Clot, 2005 ; Amigues, Faïta & Saujat, 2004 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, mai 2000). L'objectif est de comprendre cette notion à partir de celles d'autoconfrontation simple et croisée, dont l'usage nous servira, non pas pour analyser l'activité ou les compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français, mais pour les expliciter à partir de leur propre regard et les commentaires qu'ils portent sur leur activité initiale, notamment sur leurs développements et empêchements, afin de corroborer ou non les résultats obtenus de l'analyse des données du triplet des genèses. Il s'agira, en outre, dans un deuxième chapitre de définir le dispositif de la recherche, en rappelant le champ de la recherche en France et au Sénégal, notamment l'échantillon de six enseignants : M1 (maître non titulaire), M2 (maîtresse titulaire), P1 (professeur non titulaire), P2 (professeur titulaire) au Sénégal, et P3 (professeur non titulaire) et P4 (professeur titulaire) en France, dont les séances ont été

filmées et transcrites pour obtenir un corpus écrit sur la base duquel les synopsis ont été montés. Ensuite, nous avons défini la notion de synopsis et explicité les items des grilles d'analyse. Pour les critères de la topogenèse, nous avons évalué en temps cumulés les positions et les mouvements des enseignants par rapport aux élèves ; en ce qui concerne les critères de la chronogenèse il s'est agi de quantifier en temps cumulés les temps chronologique et didactique durant lesquels les enseignants ont agi par rapport aux élèves ; quant aux critères de la mésogenèse, l'idée est d'estimer en temps cumulés du temps de l'activité la prise de parole des enseignants par rapport aux élèves durant l'interaction verbale. Dans un troisième chapitre, nous avons analysé les synopsis en relevant des passages les plus remarquables de leurs activités pour avoir une vue globale des premières compétences professionnelles susceptibles d'émerger de l'activité, notamment la gestion de la classe, l'organisation de l'interaction verbale, la gestion du temps didactique, entre autres. Au surplus, le quatrième chapitre sera réservé à une analyse des données obtenues à partir des grilles d'analyse. Il sera, d'abord, procédé à l'analyse simple, puis à celle comparative des données. L'analyse simple portera sur chaque séance prise spécifiquement afin de regarder si chaque enseignant, non titulaire et titulaire, contribue dans son activité à développer une action didactique conjointe avec les élèves, ce qui facilitera l'analyse comparative pour voir s'il y a effectivement une similarité assez significative ou non dans leurs manières de faire et d'agir, c'est-à-dire dans leurs gestes professionnels. Dès lors, l'analyse comparative des données se fera dans une double perspective : d'une part, il sera procédé à l'analyse comparative entre les non titulaires et les titulaires dans chaque pays pour voir s'il y a une similarité ou non dans le développement de compétences professionnelles incorporées dans l'activité ; d'autre part, il sera réalisé une comparaison entre les non titulaires et les titulaires dans les deux pays confondus pour regarder si les compétences professionnelles développées dans l'activité y sont similaires ou non. Enfin, pour consolider l'analyse des compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires, développées dans l'activité, nous avons aussi estimé qu'il était pertinent de se servir de leur discours propre sur ce qu'ils se voient faire et dire dans leurs activités initiales, c'est-à-dire des autoconfrontations simples que nous avons analysées sans en faire un outil principal d'analyse puisque nous n'inscrivons pas notre recherche dans l'analyse ergonomique de l'activité. Sous ce rapport, un cinquième chapitre s'intéressera à l'analyse des données d'autoconfrontation simple qui permettent, par les commentaires des enseignants non titulaires et titulaires sur leurs activités initiales, de déceler leurs principaux empêchements et développements, et subsidiairement, les compétences professionnelles qu'ils estiment avoir développées dans leur activité. Une fois

donc l'analyse simple et doublement comparative faite, nous exposerons les résultats et les discuterons, avant de conclure, non sans ouvrir des perspectives et des pistes de réflexion pour prolonger la recherche sur la question.

PREMIERE PARTIE

CONTEXTE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Dans cette partie nous allons évoquer le contexte de la recherche, notamment les catégories d'enseignants. Parmi ces enseignants nous parlerons surtout des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal (Chapitre 1) et en France (chapitre2), en se focalisant sur leur statut, leur mode de recrutement, leur évolution professionnelle et leur traitement social et salarial, conformément aux textes officiels en vigueur dans les deux pays. Les enseignants non titulaires de français sont constitués des vacataires et des contractuels, et les titulaires des enseignants certifiés et agrégés, auxquels il faut ajouter, en France, les enseignants des lycées professionnels. Les enseignants non titulaires se distinguent surtout des enseignants titulaires par l'absence de formation initiale, mais aussi par la précarité de leur emploi aux plans salarial, social et statutaire. Nous verrons que ces enseignants qui exercent dans les mêmes conditions que les titulaires, ont du mal à faire valoir leurs compétences professionnelles qu'ils ne peuvent développer que dans l'activité.

L'idée de travailler sur les enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France, plus particulièrement les enseignants vacataires et contractuels, a été suscitée par les multiples échanges que nous avons eus avec eux. Nous nous sommes aperçu dans ces discussions, et même dans celles des autres, que ces enseignants non titulaires feraient l'objet de représentations particulières et spécifiques, de la part, à la fois des institutions mais, surtout, de leurs propres collègues enseignants. Contrairement aux enseignants titulaires qui jouissent d'une « légitimité professionnelle » (Jorro, 2002) les enseignants non titulaires de français sont donc confinés dans leurs représentations d'enseignants exerçant une *« semi-profession »*[2]. Au fond, en les présentant nous pourrions, sans doute, voir les premières disparités entre les enseignants non titulaires et titulaires de français, à travers leur statut et leur traitement salarial. En vérité, le plus important c'est qu'à travers cette présentation l'on puisse s'apercevoir des représentations, plus ou moins péjoratives, faites sur ces enseignants, qui peuvent influer sur le développement de leurs compétences professionnelles, notamment celles incorporées dans l'activité.

[2] Chevallard (2003). *Didactique et formation des enseignants.* Paris : Journées d'études INRP – GEDIAPS.

Chapitre 1. Les catégories d'enseignants au Sénégal

Au Sénégal il y a plusieurs catégories d'enseignants non titulaires et titulaires. Il s'agit de voir comment ces enseignants sont définis par l'institution scolaire, leur traitement salarial, leurs statuts, leurs perspectives de carrière, etc. Pour mieux aborder notre travail de recherche il parait important de présenter les principales catégories d'enseignants au Sénégal. D'une part, il convient de parler des enseignants non titulaires de français (volontaires, vacataires et contractuels) ; d'autre part, nous passerons en revue les enseignants désignés comme titulaires au Sénégal. Néanmoins, il est judicieux de rappeler que les personnels de l'éducation, y compris ceux que nous allons présenter, en l'occurrence les enseignants non titulaires et titulaires, sont choisis au Sénégal et en France selon deux critères fondamentaux : le savoir et le savoir - faire qui leur permettent de remplir convenablement leur mission, même s'il est vrai que le savoir - faire est un *a priori* et une présomption de compétences à exercer le métier au stade du recrutement. Ainsi :

> *« Ces personnels, selon l'expression de Gustave PEISER, constituent le matériel humain de l'administration. Ils sont recrutés sur le double fondement du savoir et du savoir-faire, remplissent pour cela des fonctions techniques, font carrière à l'intérieur de corps structurés et parfaitement hiérarchisés, mais sont bien loin d'avoir des vocations identiques »* (Niang, 2010 : 107-108).

Même si cette présentation générale aura le mérite d'avoir fait allusion à une structuration et hiérarchisation des catégories des personnels enseignants de l'éducation au Sénégal, nous constaterons dans la présentation des différentes catégories d'enseignants un problème statutaire. De plus, l'existence de ces enseignants aura, sans doute, occasionné une différenciation entre les catégories d'enseignants, selon l'obtention ou non du diplôme professionnel, ou selon qu'ils sont formés ou non. C'est donc la formation professionnelle et la certification obtenue à la FASTEF[3] qui leur confèrent ce statut privilégié d'enseignants titulaires ou « professionnels », jouissant d'une légitimité institutionnelle. On voit alors que la catégorisation des enseignants est née de ce contexte d'organisation et de réorganisation des différents corps d'enseignants, d'où les nouvelles catégories d'enseignants dont les représentations et les compétences professionnelles sont de plus en plus contestées, par rapport à la légitimité, acquise *a priori* auprès de l'institution scolaire, des enseignants dits

[3] Faculté des Sciences de la technologie de l'Education et de la Formation au Sénégal.

« titulaires ». Or, cette légitimité ne se justifie que par l'obtention du diplôme professionnel que les enseignants non titulaires, qui ne sont pas formés initialement, n'ont pas ; ce qui leur confère une certaine illégitimité à exercer le métier et déprécie leurs représentations dans le système éducatif au Sénégal. Qui plus est, au-delà de cette relation dialogique entre la professionnalité et la non-professionnalité, apparait la représentation d'enseignants non titulaires qui exercent leur métier et évoluent dans un environnement régi par les mêmes conditions de travail, mais où les uns et les autres sont obligés de se faire une identité à partir de leurs représentations à la fois similaires et différenciées. Nous remarquerons alors qu'il s'agira de présenter les différents sujets enseignants qui feront l'objet de notre recherche, notamment en deux catégories : les enseignants non titulaires, semi-professionnels ou non fonctionnaires et, ceux qui sont considérés, contrairement aux autres, comme les titulaires, professionnels ou fonctionnaires.

1. **Les enseignants non titulaires de français au Sénégal**

Il faut dire d'abord qu'ils appartiennent à la catégorie des agents non-fonctionnaires de l'Etat qui sont définis comme *« […] ceux qui, tout en travaillant dans le cadre de l'administration, ont un profil ne correspondant pas à celui défini par la loi portant Statut Général de la fonction publique »* (Niang, 2010 :111). Ce qui laisse penser qu'il y aurait pour la même mission et le même travail dans l'administration deux profils différents qui font que l'un ou l'autre enseignant soit considéré comme titulaire ou non titulaire. En vérité, les agents non-fonctionnaires sont :

> *« engagés par référence à un corps de fonctionnaires et qui, pour leur engagement doivent présenter, soit les titres ou diplômes exigés pour l'accès direct à l'un des corps de fonctionnaires, soit les titres ou qualifications professionnelles admis en équivalence du diplôme donnant accès directement à un corps de la hiérarchie ''E'' »* (op. cit. : 112).

Or, les enseignants volontaires ne peuvent pas prétendre à un recrutement sur la base de qualifications professionnelles puisqu'ils n'en disposent pas. Nous constatons alors que cette disposition pose la problématique de la reconnaissance ou de la légitimité des compétences professionnelles des agents non fonctionnaires, notamment les enseignants non titulaires qui auront un traitement différent des autres de la part de l'institution scolaire ; car, ils ne sont pas

régis par les mêmes textes de loi même s'ils font le même travail. En effet, Niang (2010 : 111) explique que *« ces agents, selon l'article premier du décret n°74-347 fixant le régime spécial aux agents non fonctionnaires, relèvent du code du travail »*. Or, cela pourrait avoir une incidence sur leurs représentations, voire leurs compétences et leur professionnalité. Cette absence de formation pose la problématique de leur représentation dans l'institution scolaire où ils sont souvent remis en question dans l'exercice de leur métier, en didactique comme en pédagogie. Or, si l'on s'en tient au domaine de la formation académique, leurs compétences ne sauraient être contestées par rapport à celles des autres enseignants titulaires ou « professionnels ». Présenter les enseignants non titulaires revient donc à commenter la définition que l'institution scolaire fait d'eux à partir de textes officiels qui ont servi à les représenter dans le système éducatif sénégalais. Bien entendu l'objectif n'est pas d'emblée de donner notre opinion ou de faire des conclusions hâtives sur ce qu'ils représentent au sein de l'institution scolaire, mais de donner une ébauche de ce sur quoi nous fonderons notre problématique de recherche, voire notre hypothèse sur laquelle nous comptons nous appuyer pour mener à bien notre recherche. Nous commencerons dès lors par présenter les enseignants volontaires de l'éducation, ensuite les enseignants vacataires et contractuels. Il faut simplement rappeler comme l'a noté l'institution scolaire que *« La loi n° 61.34 et ses décrets d'application, notamment le décret n° 74-347 du 12 avril1974 et le Code du travail nouveau n° 97-17 du 1er décembre 1997 définissent le statut des agents non fonctionnaires »*[4]. Nous n'explorerons pas les détails de tous ces textes mais juste ceux qui permettront de mieux présenter ces catégories d'enseignants.

1.1. Les enseignants volontaires de l'éducation

L'idée de créer le corps des volontaires en 1995 nait, selon la direction du projet des volontaires de l'Education :

> *« […] dans un contexte de difficultés économiques, un moment où le Taux Brut de Scolarisation faisait l'objet d'une baisse jamais égalée de 58% en 1990 à 54,6% en 1995. Le droit à l'éducation des enfants devenait plus difficile à*

[4] Ministère de l'Education du Sénégal. *Guide pratique sur la carrière de l'enseignant*. Edition 2003, p.6.

respecter. L'engagement pris à Jomtien d'une éducation pour tous devenait difficile à respecter »[5].

Mais c'est seulement en 2003 que l'arrêté n°000732 du 19 février pose pour la première fois - en abrogeant, huit ans après, l'arrêté n° 0005558/MEN/MDCEBLN du 15 juin 1995 portant création du projet des volontaires de l'éducation et fixant leurs conditions de sélection, de formation et de prise en charge - la problématique liée à la structuration de ce corps des volontaires de l'éducation. Désormais, ils sont recrutés sur la base du brevet de fin d'études Moyennes (BFEM) au moins. En vérité, C'est l'arrêté N° 00005558 MEM/MDCEBLN du 15 juin 1995 qui fixe les conditions de recrutement et de prise en charge des volontaires dans le secteur de l'éducation de base auquel ils étaient destinés à l'origine. Il faut néanmoins reconnaître que c'est dans l'article 4 de l'arrêté n° 000732/ME/DPVE/YD/KT du 19 février 2003, abrogeant et remplaçant celui du 15 juin 1995, qu'il faut aller chercher la définition la plus complète de l'enseignant volontaire proposée par l'institution scolaire :

« Toute personne de nationalité Sénégalaise apte pour l'enseignement âgée de 18 ans au moins et 38 ans au plus, et qui s'engage à aider son pays à réaliser la scolarisation universelle est appelée Volontaire de l'Education. La durée du volontariat est fixée à 2 ans »[6].

Dans cette définition, il semble que plus qu'une mission d'enseignement, le volontaire de l'éducation est plutôt destiné à la « scolarisation universelle ». Ce qui lui donne une vocation aussi galvaudée qu'imprécise dès lors que le sens de cette expression reste insaisissable. En outre, ils sont sélectionnés après un test sur la base minimale de l'obtention du BFEM[7] selon l'article 5 de l'arrêté du 19 février 2003 qui stipule : *« le diplôme minimum requis pour participer au test de sélection des Volontaires de l'Education est le BFEM ou tout autre diplôme équivalent »*[8]. Ils peuvent aussi être sélectionnés sur dossier au cas où les conditions ne seraient pas requises à l'organisation d'un test écrit de sélection selon l'article 12 du même arrêté. Ensuite, les candidats retenus bénéficient d'une formation de six mois dans les EFI[9] qui n'est pas « diplômante », mais attestée par l'autorité compétente. Ce subterfuge a été subrepticement trouvé par l'institution scolaire pour contourner le recrutement dans la

[5] Portail internet de la Direction du Projet des Volontaires de l'Education.
[6] Portail internet de la Direction du Projet des Volontaires de l'Education.
[7] Brevet de Fin d'Etude Moyenne.
[8] Portail internet de la Direction du Projet des Volontaires de l'Education.
[9] Ecole de Formation des Instituteurs.

fonction publique puisqu'ils ne sortent pas de cette formation avec un diplôme professionnel qui leur garantit la titularisation. En effet, dans l'article 14 dudit arrêté, il est rappelé que : *« La formation reçue dans les écoles de Formation d'Instituteurs n'est pas diplômante. Elle est sanctionnée par une attestation indiquant que le Volontaire de l'Education a régulièrement suivi les cours théoriques et les stages pratiques »*[10]. Ce qui veut dire, au fond, que leur professionnalité reste à valoir. Paradoxalement, ce mode de recrutement s'inspire directement de celui des enseignants dits titulaires faisant le même travail, notamment le décret n°77-987 du 14 Novembre 1997 portant statut du cadre des fonctionnaires de l'enseignement. Selon Niang (2010) :

> *« […] outre les conditions d'aptitude requises pour un enseignant, [ils] doivent être aptes à servir en milieu rural déshérité, être empreints de valeurs de solidarité et d'entraide, avoir été sélectionnés à la suite du concours et de l'entretien avec le jury prévus à cet effet au niveau de chaque circonscription départementale et avoir subi une formation pédagogique dans une Ecole de Formation des Instituteurs »* (Niang, 2010 : 112)

Deux mots sont à retenir de cette réflexion. Le premier, « déshérité », semble dire que ces enseignants sont formés pour servir en milieu « hostile » où les enseignants dits titulaires rechignent à servir ; le deuxième, « pédagogique » montre bien la volonté de substituer cette notion à celle de qualification professionnelle exigée par l'autorité scolaire pour une éventuelle titularisation qui, au demeurant, est un privilège et non un droit, car *« la titularisation n'est pas un droit et peut être soumise à certaines conditions, de compétences et d'aptitude à exercer les fonctions auxquelles aspire l'agent notamment »*[11]. On pourrait déjà avoir une idée sur leur plan de carrière par rapport aux enseignants dits titulaires.

1.2. Les enseignants vacataires et contractuels

Cette catégorie correspond à celle des enseignants qui ont été recrutés sur la base du diplôme académique dans les années 90 afin de résorber le déficit du personnel enseignant du Ministère de l'éducation, suite au départ des « coopérants français » du Sénégal, mais surtout, du fait de la politique de massification dans le système éducatif sénégalais, notamment la

[10] Article 5 de l'arrêté du 19 février 2003.
[11] Portail internet de la direction de volontaires de l'Education.

scolarisation des filles. Il s'agit donc d'une catégorie d'enseignants qui a été, de manière inattendue, intégrée dans le système scolaire sans la formation professionnelle dispensée à l'Ecole Normale Supérieure (ENS), actuelle Faculté des Sciences de la Technique de l'éducation et de la formation (FASTEF). En réalité, pour mieux comprendre cette présentation des enseignants qui font l'objet de notre travail, nous pourrions rappeler quelques textes officiels qui ont été à l'origine de l'émergence de ces nouveaux corps d'enseignants au Sénégal. Il faut reconnaître que, même si au Sénégal le corps des enseignants vacataires a été créé autour des années 1990, aucun texte officiellement ne pouvait expressément préciser leur statut et leur donner une représentation liée à leur profession. Ce qui semblait - du moins dans les échanges que nous avions eus avec certains d'eux et, qui restent à être vérifiés dans notre travail de recherche - les distinguer, dans leur représentation, des autres enseignants dans les mêmes conditions d'exercice de leur profession. De même, nous avions remarqué qu'au plan psycho-affectif, voire cognitif, ils vivraient le drame de la non reconnaissance de leurs compétences et de leur professionnalité. Il fallut attendre la publication du décret N° 2002-98 du 29 Janvier 2002, fixant les conditions générales d'emploi et de rémunération des professeurs contractuels de l'enseignement notamment dans son chapitre premier : « dispositions générales », pour voir le premier texte officiel qui allait ouvrir la voie à une ébauche de représentation possible des enseignants non titulaires. Cette disposition stipule qu'une catégorie d'enseignants dénommés *« professeurs contractuels de l'enseignement [qui] donnent un enseignement conforme aux horaires en vigueur et aux programmes de l'enseignement moyen secondaire ou professionnel »* [12] sont recrutés dans l'un des trois niveaux parmi les vacataires ayant fait deux ans. Mais le silence assourdissant fait sur la formation et la question de la professionnalité de ces enseignants vacataires et contractuels jouerait certainement sur leurs représentations. Or, la seule possibilité que ce texte officiel leur offre pour se donner une carrière c'est de gravir douze échelons d'avancement par deux ans, soit vingt-quatre ans de carrière ; ce qui, non seulement, semble injuste et discriminatoire, mais aussi ne leur garantit pas, pour autant, une reconnaissance par rapport aux autres enseignants titulaires. il faut dire que le recrutement de cette catégorie d'enseignants serait lié à un programme de la banque mondiale : le Plan Décennal de l'Éducation et de la Formation (PDEF) qui avait pour ambition, pour rehausser le taux de scolarisation au Sénégal qui avait connu une baisse inquiétante et résorber le déficit d'enseignants en deux phases (deux décennies), de recruter d'abord massivement des

[12] Voir le site officiel du Gouvernement du Sénégal : www.gouv.sn

enseignants vacataires et, ensuite, de les former professionnellement pour qu'ils s'insèrent dans la fonction publique. Malheureusement, ce programme qui était fondé sur des bases très claires a été commué dans les années 2000 en Plan de Développement de l'Éducation et de la Formation (PDEF) ; En remplaçant ainsi « décennal » par « développement » le gouvernement du Sénégal n'est plus tenu d'assurer la formation professionnelle et l'intégration dans la fonction publique de ces enseignants en une décennie (la deuxième phase du plan initial). Cela peut effectivement avoir un impact sur leur professionnalisation, car ils devront se faire à l'idée d'une carrière incertaine et précaire. Toutefois, des efforts sont consentis, de temps à autre, pour assurer la formation « diplômante » de certains enseignants non titulaires qui restent minoritaires largement par rapport à la grande majorité.

1.3. Plan de carrière

Il se rapporte à l'avancement, aux avantages sociaux et au traitement salarial des enseignants non titulaires de français au Sénégal. L'idée c'est de voir à partir des textes et lois qui les régissent si ces enseignants ont dans le long terme une perspective de carrière clairement définie.

Les enseignants volontaires de l'éducation ont un plan de carrière, assez remarquable et singulier, dont la première étape consiste à passer après quatre ans, ramenés à deux ans (depuis 2003), de volontariat de l'Education. A ce propos, Niang (2010 : 112) dit : *« les volontaires recrutés peuvent être intégrés dans la catégorie des maîtres contractuels après deux années de service effectif »*. En réalité, aucun plan de carrière n'est prévu pour cette catégorie sinon un engagement auprès de l'IDEN[13], dont ils dépendent, de quatre ans renouvelables une seule fois jusqu'en 2003 lorsque l'arrêté modifiant l'arrêté du 19 février 2003 a ramené la durée du volontariat dans l'éducation nationale à deux ans. Néanmoins, depuis quelques années l'Etat du Sénégal a mis l'accent sur la formation continue qui permet de suivre ces enseignants sur le terrain afin de leur permettre de concourir à l'obtention du CAP[14] en prévision de leur titularisation. Toujours est-il que leur titularisation reste liée à l'obtention du diplôme professionnel.

[13] Inspection Départementale de L'Education Nationale.
[14] Certificat d'Aptitude Pédagogique.

Les enseignants vacataires sont recrutés sur présentation d'un dossier dont la pièce fondamentale est le diplôme du baccalauréat ou baccalauréat plus deux ans (niveau collège) et la licence ou la maîtrise (niveau lycée). Niang, B. (2010 : 113) explique que *« Les professeurs vacataires font l'objet d'une sélection parmi les candidats titulaires du baccalauréat ou d'un diplôme universitaire (d'enseignement en principe). Ils sont destinés à combler le déficit d'enseignants (formés) au niveau des collèges et lycées »*. On voit là aussi que cette catégorie d'enseignants n'a pas accès à la qualification professionnelle qui leur confère une reconnaissance de leurs compétences professionnelles. Il est néanmoins important de rappeler que le recrutement des vacataires avec le niveau de baccalauréat est abandonné depuis les années 2010. Au fond, il n'est pas prévu de plan de carrière pour les enseignants vacataires puisqu'ils sont nommés après deux d'exercice professeurs contractuels des niveaux 1,2 ou 3 selon le diplôme universitaire le plus élevé obtenu à partir du niveau B2 (Bac +2).

Les enseignants contractuels constituent le premier niveau d'avancement automatique des enseignants volontaires et vacataires de l'éducation qui deviennent respectivement maîtres et professeurs contractuels au bout de deux années scolaires. Les maîtres contractuels sont recrutés à la première catégorie parmi les volontaires de l'éducation de quatre ans d'ancienneté, ramenés à deux ans depuis 2003[15]. En effet, selon le Décret n°99-908 du 13 septembre 1999 :

> *« Les maîtres contractuels sont recrutés à la première catégorie, parmi les volontaires de l'éducation ayant servi au moins pendant quatre ans. Le recrutement se fait sur la base d'un contrat avec le Ministère de la fonction publique, du travail, de l'emploi et des organisations professionnelles ».*

Tandis que les professeurs contractuels sont recrutés parmi les vacataires ayant effectué deux ans de vacation dans l'enseignement moyen et secondaire selon trois niveaux comme le stipule le Décret n°2002-78 du 29 janvier 2002 :

- ✓ Niveau 1, pour les titulaires d'un diplôme classé au niveau B2 (baccalauréat + 2 ans)
- ✓ Niveau 2, pour les titulaires d'un diplôme classé au niveau B1 (baccalauréat + 3 ans)

[15] Voir arrêté modifiant l'arrêté du 19 février 2003

- ✓ Niveau 3, pour les titulaires d'un diplôme classé au moins au niveau A3 (baccalauréat + 4 ans au moins)[16] (p. 11)

Ils peuvent prétendre à la titularisation une fois qu'ils obtiennent le titre professionnel qualifiant. En effet,

> *« Les contractuels peuvent après obtention des titres professionnels requis, bénéficier d'une titularisation et d'un reclassement dans les conditions légales et réglementaires en vigueur et selon des conditions et une procédure définies par la voie d'un consensus entre les autorités administratives compétentes et les organisations syndicales »* (Niang, 2010 : 113).

Ce qui est à retenir c'est qu'au-delà des conditions légales qui régissent la titularisation de tous les agents, fonctionnaires comme non-fonctionnaires, on ajoute des conditions subreptices et aléatoires, laissées à l'appréciation de l'autorité administrative et des syndicalistes pour leur titularisation. C'est surtout le terme « consensus » qui est une forme voilée de précarisation, voire de subjectivation dans le choix de la carrière de ces enseignants, qui prête à équivoque. A défaut d'être titularisés, leur avancement automatique dans le corps est régi par les Décrets n° 99-908 du 13 septembre 1999 et n°2002-78 du 29 janvier 2002 qui prévoient douze catégories d'échelonnement tous les deux ans, soit vingt-quatre ans pour arriver au grade le plus élevé de cette catégorie. En effet, *« Leur emploi comporte douze catégories. Le passage d'une catégorie à l'autre se fait tous les deux ans et en fonction du mérite et du professionnalisme de l'agent »*[17] (Niang, 2010 : 14).

1.4. Le traitement salarial des enseignants non titulaires au Sénégal

Il s'agit de voir le niveau de rémunération des enseignants non titulaires, c'est-à-dire les contractuels, les volontaires et les vacataires au Sénégal par rapport aux textes officiels. Le but sera de voir si ces rémunérations sont à la mesure de la tâche qu'ils accomplissent. Le traitement salarial est aussi un moyen de jauger du caractère précaire, économiquement parlant, de cette catégorie d'enseignants.

[16] Ministère de l'Education du Sénégal. *Guide pratique sur la carrière de l'enseignant*. Edition 2003 : 11.

[17] *Ibidem* : 14.

Le salaire des enseignants contractuels dépend du niveau de recrutement basé sur le diplôme académique le plus élevé et de la catégorie d'avancement. Le tableau ci-dessous décrit mieux le traitement salarial des enseignants contractuels.

Tableau 1. Grille de salaire des enseignants contractuels

Catégories d'enseignants	Salaire brut de la 1ère à la 4ème catégorie en Fcfa
Professeurs contractuels titulaires du baccalauréat	213 185 à 197 773
Professeurs contractuels titulaires du DUEL ou DUES (Bac +2)	235 822 à 217 328
Professeurs titulaires de la Licence	241 254 à 222 021
Professeurs titulaires de la Maîtrise	253 925 à 232 966

Les enseignants volontaires de l'Education n'ont pas un salaire fixé par la loi. A la place l'article 20 de l'arrêté du 19 février 2003 parle plutôt de bourse : *« Pendant la durée du volontariat, le volontaire de l'Education perçoit une bourse mensuelle de soixante mille (60.000) Francs »*[18]. Cet article en dit long sur la situation précaire que vit l'enseignant volontaire de l'Education, destiné à servir en milieu rural. En un mot, le volontaire en dehors de cette bourse ne jouit d'aucun privilège de l'Etat qui l'emploie, même pas la couverture médicale, car selon L'article 25 de L'arrêté du 19 février 2003 : *« Les frais médicaux du Volontaire, ne sont ni à la charge de l'Etat ni à la charge du Projet »*[19]. Cependant, certains articles de l'arrêté du 19 février, notamment ceux relatifs à la bourse mensuelle allouée aux enseignants volontaires de l'éducation, par l'Arrêté modifiant l'arrêté N°000732/ME/DPVE/YD/KT du 19 février 2003. En effet, la bourse de l'enseignant volontaire a été portée de 60 000 Fcfa à 105 000 Fcfa comme le stipule l'arrêté modifiant l'arrêté du 19 février en son article 20 : *« Pendant la durée du volontariat, le volontaire de l'Education perçoit une bourse mensuelle de 105 000 F CFA »*[20].

[18] Portail Internet de La direction du Projet des Volontaires de l'Education
[19] *Ibidem*
[20] *Ibidem*

2. **Les enseignants titulaires de français au Sénégal**

Cette catégorie est celle des enseignants « titulaires », dits « professionnels » ou fonctionnaires dont la représentation, auprès des autorités académiques et des autres acteurs de l'institution scolaire, est beaucoup plus positive et moins « stigmatisante ». Cette différence avec les autres enseignants non titulaires ne s'explique que par la formation pédagogique et professionnelle supplémentaire acquise spécifiquement pour certifier et qualifier leur profession, même si celle-ci ne garantit pas *a priori* leurs compétences professionnelles.

Ils sont constitués de professeurs agrégés et certifiés. Il faut dire que *« Les professeurs agrégés sont recrutés directement parmi les candidats admis au concours de l'agrégation »* (Niang, 2010 : 114), selon la loi n° 71-31 du 12 mars 1971 modifiant la loi n°81-33 du 15 juin 1961 portant Statut général de la fonction publique. De plus, *« Les professeurs certifiés le sont sur la base de l'admission […] »* (Niang, 2010 : 118), soit au CAPES[21], soit au CAES[22]. Cette catégorie d'enseignants est constituée de trois niveaux :

- ✓ Les Professeurs de l'Enseignement Secondaire (PES) qui exercent dans l'enseignement secondaire général, technique et professionnel
- ✓ Les Professeurs de l'Enseignement Moyen (PEM) qui exercent dans l'enseignement moyen général, technique et professionnel
- ✓ Les Professeurs des Collèges d'Enseignement Général (PCEG) qui deviennent à partir de 1971 des Professeurs des collèges de l'enseignement moyen (PCEM), formés à enseigner deux matières dans le même domaine (sciences, lettres, arts, etc.), et qui exercent essentiellement dans l'enseignement moyen.

Parmi les enseignants dits titulaires, nous retrouvons aussi les instituteurs de l'école élémentaire, appelée aussi maîtres. Ils sont recrutés parmi les titulaires du CAP[23] qui sont nommés instituteurs et, les titulaires du CEAP[24] qui sont nommés instituteurs adjoints. Ils sont tous chargés de dispenser des enseignements dans l'enseignement élémentaire. Enfin, il y a aussi les éducateurs préscolaires chargés de *« […] l'épanouissement physique, affectif et intellectuel des enfants (de deux à six ans) »* (Niang, 2010 : 117).

[21] Certificat d'Aptitude au Professorat de l'enseignement Secondaire.
[22] Certificat d'Aptitude aux Enseignements Spéciaux dans les établissements du second degré
[23] Certificat d'Aptitude Pédagogique.
[24] Certificat Elémentaire d'Aptitude Pédagogique.

2.1. **Plan de carrière**

D'une manière générale, le déroulement de la carrière de l'enseignant titulaire se fait en trois grandes phases : le stage probatoire, la titularisation et l'avancement dans le grade. Le stage probatoire est la période durant laquelle l'enseignant est considéré comme un fonctionnaire stagiaire *« […] au sens du Statut Général (loi n°71-31 du 12 mars 1971) »* (*op. cit* : 167). La titularisation mettant fin au stage probatoire, donne à l'enseignant l'aptitude *« […] à occuper à titre définitif l'emploi auquel il aspire et qui correspond à son profil »* (*op. cit* : 167). L'avancement des agents de la fonction publique est en général régi par l'article 31 du statut général de la fonction publique qui, selon Niang (2010) :

> *« […] prévoit deux modes d'avancement des fonctionnaires : l'avancement d'échelon et l'avancement de grade qui se font de façon continue d'échelon à échelon et de grade à grade, sous-tendus par le principe d'égalité de traitement des membres d'un même corps, exprimé par le dernier alinea de l'article 35, en ces termes : dans toute la mesure du possible, le même rythme d'avancement devra être assuré dans les divers corps de mêmes hiérarchies »* (*op.cit* : 175).

L'avancement par échelon dépend de l'ancienneté de l'enseignant après avoir été constatée par l'autorité qui détient le pouvoir de nomination. Dans tous les cas cet avancement automatique se fait tous les deux ans en vertu du décret n°77-987 du 14 Novembre 1977[25] portant statut particulier du cadre des fonctionnaires de l'enseignement, qui stipule que *« le temps à passer dans chaque échelon est fixé à deux ans »* à l'exception des deux derniers grades de la hiérarchie A dont le temps d'avancement est porté à trois ans. Le passage à l'échelon supérieur entraîne aussi un changement d'indice qui augmente le traitement salarial. L'avancement de grade est possible selon deux critères : le choix et l'ancienneté. L'avancement au choix se fait sur proposition de l'enseignant fonctionnaire « promouvable » qui est ainsi inscrit au tableau d'avancement annuel des agents de la fonction publique, fait au ministère de la fonction publique. Les principes fondamentaux de cet avancement sont annoncés dans l'article 39 du statut général de la fonction publique. L'avancement de grade à « l'ancienneté » concerne surtout les enseignants fonctionnaires n'ayant pas bénéficié d'un avancement au choix. En effet, ils bénéficient, au bout de cinq ans d'ancienneté dans le grade, d'un avancement à l'ancienneté sous certaines conditions. Niang (2010) explique :

[25] Modifié et complété par le décret n°83-1507.

« le fonctionnaire qui n'est pas parvenu à bénéficier d'un avancement au choix à l'issue d'une ancienneté de cinq années de services effectifs dans le dernier échelon du grade ou de la classe inférieure, doit bénéficier d'une promotion à l'ancienneté sous certaines réserves» (Niang, 2010 : 177).

Les deux conditions de l'avancement à l'ancienneté sont :

- ✓ N'avoir pas été sous le coup d'une sanction disciplinaire.
- ✓ Faire partie du quota des 40% des agents « promouvables » à l'avancement à l'ancienneté.

En général, il faut noter que tous les enseignants titulaires de l'enseignement moyen secondaire et du préscolaire dans leur avancement doivent passer huit échelons, dont deux dans chacune des quatre classes selon le grade : 2ème classe, 1ère classe, principal de 2ème classe, principal de 1ère classe, et principal de classe exceptionnelle (sans échelon). Ce sont les titre V, VI, VII, notamment les articles 33, 40, 48, du décret n°77-987 du 14 novembre 1077, portant statut particulier du cadre des fonctionnaires de l'enseignement, qui définissent les conditions particulières de leur avancement (*op. cit* : 457-474). Par contre, les enseignants titulaires de l'enseignement élémentaire, selon les titres IX, X, XI, notamment les articles 65, 70, 77 du même décret, doivent passer onze échelons de trois grades qui se présentent comme suit : 2ème classe (1er, 2ème et 3ème), 1ère Classe (1er, 2ème et 3ème), principal (1er, 2ème et 3ème), et la classe exceptionnelle (*op. cit* : 473-478).

2.2. **Traitement salarial des enseignants titulaires au Sénégal**

Le traitement salarial des enseignants titulaires différent selon le corps, le grade et l'échelon. Le tableau ci-dessous permet de voir leur salaire brut à l'échelle des valeurs :

Tableau 2. Grille d'analyse des enseignants titulaires au Sénégal

Catégories d'enseignants titulaires	Solde totale brute : du moins au plus gradé fcfa
Professeurs Agrégés de l'enseignement secondaire	267 891 à 450 198

Professeurs certifiés et de l'enseignement secondaire	270 551 à 430 248
Professeurs de l'enseignement moyen	243 746 à 384 545
Professeurs des collèges d'enseignement moyen	221 943 à 348 242
Instituteurs titulaires (maîtres d'enseignements)	205 596 à 308 341
Instituteurs adjoints	164 023 à 229

Il faut rappeler que les enseignants titulaires bénéficient dans leur traitement salarial de diverses indemnités :

- ✓ L'indemnité de résidence : elle *« est fixée à 14% de la solde indiciaire »* (op. cit : 302)
- ✓ L'indemnité d'enseignement : après plusieurs modifications elle est portée à 50% (*op. cit* : 302)
- ✓ Le complément spécial de solde : il est porté à 20% de la solde indiciaire. Il est alloué aux enseignants *« pour leur compte des sujétions inhérentes à la fonction publique »* (*op.cit* ; 303)
- ✓ L'indemnité représentative de logement : Il est alloué selon le décret n°81-842 en date du 20 Août 1981 à tout enseignant titulaire et étendu, par le décret n°85-1233 portant extension de l'indemnité de logement allouée aux enseignants, aux autres catégories d'enseignants (décisionnaires[26], contractuels, stagiaires ou contractuels[27]) (Niang, 2010 : 304). Elle est fixée à 60 000 fcfa.

SYNTHESE DU CHAPITRE

Ce chapitre a donc été consacré à la présentation des différentes catégories d'enseignants au Sénégal, en l'occurrence les vacataires et les contractuels. Leur présentation a permis de voir,

[26] Les décisionnaires sont des enseignants titulaires de l'un des diplômes professionnels d'enseignement mais ayant atteint la limite d'âge de recrutement dans la fonction publique qui est fixée à 35 ans. Ils sont alors nommés au titre de fonctionnaires décisionnaires et bénéficient de tous les avantages que les titulaires sauf à la retraite.

[27] Ces contractuels n'ont pas le même statut que ceux des corps émergents que nous étudions car ce décret qui les cite date de 1985 et ne concerne pas le corps des vacataires et des contractuels créé dans le années 1990 au Sénégal.

dans leur traitement salarial et social, de même qu'à travers leur statut, la précarité de l'emploi des enseignants non titulaires de français au Sénégal. Ainsi, nous avons pu noter que, avec le même niveau académique de recrutement, les enseignants non titulaires étaient différemment considérés par rapport aux titulaires, du fait qu'ils ne sont pas titulaires du diplôme professionnel. Cette disparité très grande au Sénégal où les enseignants non titulaires ont une évolution professionnelle peu claire. Pour l'exemple, le passage automatique du statut de vacataire à celui de contractuel se fait au bout de deux ans d'exercice au Sénégal. Et, une fois que le vacataire devient contractuel, il lui faut gravir douze échelons tous les deux ans pour prétendre à un avancement automatique. Or, la formation professionnelle ne lui étant pas garantie, il lui parait très difficile de prétendre au diplôme professionnel, donc à une éventuelle titularisation, même si la création de pôles régionaux et de l'UFR SEFS à l'Université Gaston Berger (UGB) de Saint-Louis du Sénégal dans quelques années pour former les enseignants, pourra changer la situation des enseignants non titulaires de français au Sénégal. En présentant, par ailleurs les enseignants titulaires, nous voulions voir de manière plus nette les différences qu'il y a entre les enseignants non titulaires et titulaires, alors qu'ils exercent le même travail dans les mêmes conditions, notamment à travers leur traitement salarial, leur statut et leur évolution professionnelle.

Chapitre 2. Les catégories d'enseignants en France

En France, il y a plusieurs catégories d'enseignants qu'on peut classer en deux genres : les enseignants non titulaires et les enseignants titulaires. Les enseignants non titulaires sont considérés comme ceux qui n'ont pas eu de formation initiale, mais qui exercent le métier sur la base du diplôme académique équivalent, dans les mêmes conditions que les titulaires. Parmi les enseignants non titulaires, on peut retenir les maîtres auxiliaires et les professeurs vacataires et contractuels qui exercent respectivement dans l'élémentaire (maîtres auxiliaires) et dans les collèges ou lycées (vacataires et contractuels). Les enseignants titulaires sont considérés comme ceux ayant eu une formation initiale et, titulaires d'un diplôme professionnel (CAPES/CAPET/CALP) leur permettant d'exercer le métier d'enseignant. Ils sont chargés de dispenser des enseignements dans les collèges et lycées, et éventuellement à l'université en fonction de leurs grades. Parmi les enseignants titulaires il faut compter les professeurs des écoles, les professeurs certifiés et agrégés, et les professeurs de lycée professionnel.

1. Les enseignants non titulaires de français en France

Les enseignants non titulaires de français en France sont constitués des maîtres auxiliaires, des professeurs vacataires et contractuels. Ils sont dévolus essentiellement à des tâches de remplacement sur une durée déterminée de l'année académique. Leur recrutement et leur traitement salarial sont soumis à des critères spécifiques.

1.1. Plan de carrière

Les enseignants contractuels sont recrutés comme des agents non titulaires et assurent les mêmes tâches que les titulaires mais de manière ponctuelle, notamment pour des missions de remplacement, pour un contrat à durée déterminée. Ils doivent être détenteurs des mêmes diplômes académiques que les enseignants titulaires, se présenter aux concours de recrutement de l'enseignement général, de la documentation et de l'éducation. Ils doivent, au moins, avoir un niveau supérieur de trois années après le baccalauréat, plus connu sous le nom de BAC + 3, sans précision de la spécialité disciplinaire. Par ailleurs, dans l'enseignement technique les titres et les diplômes requis pour être recrutés comme professeur contractuels répondent à des critères spécifiques (BO spécial n°14 du 18 juillet 2002). Il faut noter que les professeurs contractuels déjà employés sont prioritaires dans le recrutement sous réserve de

l'avis favorable du chef d'établissement ou de l'IPR. Les professeurs contractuels sont recrutés pour un contrat à durée déterminée en fonction des tâches de remplacement pour une durée d'un an maximum. Ils peuvent être affectés sur des postes vacants après le mouvement d'affection des titulaires ou sur des postes dont les titulaires sont momentanément absents pour des tâches de suppléances dont la durée du contrat est égale à celle du remplacement. Les contrats des professeurs contractuels sont renouvelés par reconduction tacite. Ils peuvent être recrutés à temps plein ou à temps incomplet. Les quotités du temps plein sont de 18h/hebdomadaire pour un service d'enseignement, 36 heures pour les fonctions de documentaliste, dont 6 heures pour la recherche documentaire, 39 heures pour les CPE dont 4 heures de réflexion sur l'organisation de leurs missions.

Les enseignants contractuels assurent les missions dévolues aux enseignants titulaires selon les conditions fixées par les textes en vigueur, notamment dans la Circulaire n°97, 123 du 23 Mai 1997, portant : *« Missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel »*. Le décret n° 86-83 du 17 Janvier 1986 fixe les conditions générales d'exercice des missions des agents non titulaires de l'Etat y compris des enseignants vacataires et contractuels de l'éducation. Toutes les dispositions générales qui peuvent être appliquées aux enseignants non titulaires s'y trouvent. Les agents non titulaires peuvent bénéficier de droits spécifiques à leurs missions. En effet, étant payés aux heures effectuées, ils peuvent néanmoins bénéficier des droits de congés payés sous certaines conditions. En effet, les Circulaires n° 91-035 du 18 Février 1991 et du 12 avril 1963 modifiées définissent les conditions dans lesquelles les agents non titulaires, dont l'emploi n'est pas garanti, peuvent percevoir le payement de congés payés. C'est ainsi que les agents non titulaires ayant exercé au moins quatre semaines sont rémunérées dans les proportions suivantes :

- ✓ 3/4 de vacances scolaires pour 3 semaines de remplacement dans la période précédant les vacances scolaires
- ✓ 1/2 pour deux semaines de remplacement
- ✓ 1/4 pour 1 semaine de remplacement

Il est aussi à noter que toute semaine entamée est considérée pour l'agent non titulaire comme une semaine entièrement due dans l'application des proportions de payement des congés payés. Dans le cas des grandes vacances scolaires, communément appelées vacances d'été, les

agents contractuels ayant exercé toute l'année, bénéficient d'une rémunération égale au quart des services effectués. Enfin, le dernier cas concerne ceux qui ont exercé moins de quarante jours voient leurs droits payés suivant les conditions requises dans le droit commun du travail, soient deux jours et demi de rémunération par mois de travail.

Durant leurs années de contractualisation les enseignants contractuels bénéficient de diverses formations, comme *« la prise en main de la classe »*, *« l'approfondissement des contenus disciplinaires »*, *« exercer dans l'établissement »*, et *« les perspectives de carrière et information sur les concours »*. Ces formations peuvent leur permettre dans la continuité de promouvoir leur développement professionnel, et combler ainsi le déficit de la formation initiale, dont ils n'ont pas bénéficié. En vérité, cette formation continue est un moyen de leur faire développer, par l'exercice et l'expérience de la pratique des compétences incorporées dans l'activité d'enseignement. Le but est de faciliter la prise de fonction des enseignants contractuels dans les différentes dimensions du métier d'enseignant et pour les accompagner dans leur projet professionnel; ce qui peut faciliter leur évolution professionnelle. Les enseignants contractuels peuvent s'inscrire à un concours interne (CAPES, CAPET, CALP) sous réserve, à la date de clôture des inscriptions, de satisfaire aux critères suivants :

- ✓ Etre titulaire du diplôme permettant de se présenter au concours externe; être titulaire d'un diplôme de niveau Master (depuis 2010).
- ✓ Etre en poste, en congé ou percevoir des allocations de chômage.
- ✓ Avoir trois ans de services publics.

Sous certaines conditions, les enseignants peuvent s'inscrire aux concours réservés et aux examens professionnels, selon les termes du BO spécial n° 14 du 18 juillet 2002. A ce sujet, des sessions pour la préparation à ces concours sont organisées par les académies. Elles sont ouvertes aux contractuels qui remplissent les conditions d'inscription à ces concours. L'inscription aux préparations et aux concours sont individuels et doivent respecter les dates échues.

1.2. Traitement salarial des enseignants non titulaires en France

C'est le décret N° 81-535 du 12 mai 1981 qui fixe les conditions de rémunération des agents contractuels en quatre catégories. Les enseignants non titulaires, notamment les professeurs

contractuels, qui font l'objet de notre travail de recherche, sont classés dans la catégorie III s'ils ont un diplôme de niveau 5, 4, 3, et dans la catégorie II s'ils ont un diplôme de niveau 2, 1. Par ailleurs, la détermination de l'indice dépend de leurs expériences professionnelles antérieures à leur recrutement et, celles acquises et prises en compte selon les conditions suivantes pour les enseignants non titulaires, en l'occurrence les contractuels exerçant dans l'enseignement technique et professionnel. Pour le cas de ces enseignants, les 2/3 des années de pratique, effectuées depuis l'âge de vingt ans, sont prises en compte à l'exception des pratiques exercées dans des emplois sans rapport avec la discipline enseignée. Néanmoins, pour que leurs années d'expériences professionnelles soient validées il faut que les agents contractuels mettent à la disposition de l'autorité compétente les pièces justificatives suivantes : les certificats de travail mentionnant clairement les périodes et les quotités de travail. Quant aux contractuels enseignants, ayant exercé précédemment des fonctions de maîtres auxiliaires, ils verront leurs expériences professionnelles prises totalement en compte avec l'affectation des coefficients suivants : 115/135^{e} pour les maîtres auxiliaires de catégorie 3. L'avancement d'échelon n'est prévu par aucune loi en vigueur pour les enseignements contractuels, par conséquent ils maintiennent le même classement indiciaire durant leurs années de contractualisation suivant le tableau ci-après :

Tableau 3. Grille de rémunération des professeurs contractuels de 2ème catégorie (Titulaires de la licence, la maîtrise, ou autres diplômes de niveau BAC+3 ou 4)

Expérience professionnelle antérieure au recrutement	Indice brut	Indice nouveau majoré
Sans	408	366
1 à 2 ans	441	387
3 ans	469	409
4 ans	500	430
4 à 7 ans	529	452
7 à 11 ans	561	474

11 à 14 ans	591	497

Tableau 4. Grille d'analyse des professeurs contractuels de 3ème catégorie (CAP, BEP, autres diplômes techniques de niveau BAC ou BAC+2)

Expérience professionnelle antérieure au recrutement	Indice brut	Indice nouveau majoré
Sans	340	320
1 à 2 ans	363	336
3 ans	387	353
4 ans	419	371
4 à 7 ans	442	388
7 à 11 ans	465	406
11 à 14 ans	492	424

1.3. Traitement social des enseignants non titulaires en France

Les agents non titulaires, notamment les professeurs contractuels, cotisent au régime général de la sécurité sociale ainsi qu'à l'IRCANTEC (régime de retraite complémentaire). En cas de réussite ultérieure à un concours de titularisation, les services effectués en qualité de professeur contractuel peuvent, sous certaines conditions, être pris en compte dans l'ancienneté générale de service, et validés pour la retraite du régime des fonctionnaires. Dès leur titularisation, les agents concernés, notamment les professeurs contractuels, ont tout intérêt à demander un dossier de validation des services auxiliaires auprès du service : Validation des services auxiliaires de la Division des Personnels Atos et des Affaires Communes (DPAAC). En cas de maladie et de maternité, les agents contractuels sont affiliés au régime général de la sécurité sociale des salariés. Ils ont vocation à être affiliés au régime

spécial de la sécurité sociale de l'éducation nationale, comme les personnels titulaires. Dans ce cas, leur dossier est alors géré par la Mutuelle Générale de l'Education Nationale (MGEN) agissant en qualité de caisse de sécurité sociale. La MGEN possède une section dans chaque département. Les contractuels relèvent de la MGEN du département de leur résidence. En cas de chômage, les personnels non titulaires, en l'occurrence les professeurs contractuels, peuvent percevoir une allocation d'aide au retour à l'emploi, pendant une durée déterminée, et en remplissant les conditions suivantes :

- ✓ Ne pas avoir quitté volontairement son emploi.
- ✓ Rechercher activement un emploi.
- ✓ Etre physiquement apte à l'exercice d'un emploi.
- ✓ Etre inscrit comme demandeur d'emploi.
- ✓ Avoir effectué un minimum de 122 jours de travail ou 606 heures dans les 18 derniers mois.
- ✓ Ne pas avoir atteint l'âge de 60 ans.

A la date d'interruption du salaire (celle portée sur le contrat ou l'arrêté de nomination), il leur appartient de s'inscrire à l'ASSEDIC de leur domicile et de demander un dossier au rectorat de leur académie, plus particulièrement à la Division des Personnels Atos et des Affaires communes (DPAAC). A l'ouverture des droits, un différé de paiement de huit jours est appliqué, selon *l'article 31 de la Convention de l'UNEDIC du 1er janvier 2001* et les textes en vigueur. S'ils ont déjà bénéficié d'allocation de perte d'emploi versée par les services du rectorat, il est impératif de l'indiquer lors de l'envoi de la photocopie de leur nouvelle carte. Le règlement de l'allocation d'aide au retour à l'emploi s'effectue par un acompte de 85% dans le courant du mois suivant. Si l'ouverture des droits correspond au mois de juillet un acompte de 85% est versé en fin août, suivant les dates d'arrivée des pièces justificatives au service de la DPAAC, au bureau des allocations d'aide au retour à l'emploi ; ensuite, un solde de 15% sera alors versé en fin septembre. Toujours est-il que l'allocation de retour à l'emploi est versée sous réserve de l'étude du dossier et du rejet de l'inscription du professeur non titulaire par pôle emploi.

2. Les enseignants titulaires en France

Les enseignants titulaires en France sont constitués des professeurs d'école, des professeurs certifiés et agrégés, des professeurs de lycée professionnel.

2.1. Les professeurs des écoles

Les professeurs des écoles sont des enseignants du premier degré qui interviennent en école maternelle et élémentaire où ils dispensent un enseignement polyvalent : français, mathématiques, histoire et géographie, sciences expérimentales, langue vivante, musique, arts plastiques, activités manuelles et éducation sportive. Ils travaillent avec des enfants de la première année de l'école maternelle à la dernière année de l'école élémentaire. Leurs missions consistent alors à lier ces contenus avec les activités qui ont un rapport à toutes ces disciplines qu'ils sont amenés à organiser et à conduire avec leurs élèves.

Les professeurs des écoles passent un concours académique à la suite duquel, s'ils sont admis, ils sont nommés professeurs stagiaires et sont affectés dans un département de l'académie dans laquelle ils ont été recrutés. Le choix du département est effectué en fonction des vœux des intéressés et dans l'ordre de leur classement aux concours externe ou interne, d'où l'importance du choix de cette académie lors de l'inscription au concours. Le directeur académique des services de l'éducation nationale (DA-SEN) les affecte dans une école du département. Ils peuvent passer le concours externe ou interne selon leur situation. En stage pour un an dans une école, les professeurs des écoles bénéficient d'un accompagnement et de périodes de formation organisées au cours de l'année scolaire. A l'issue de l'année de stage, ils sont titularisés par le directeur académique des services de l'éducation nationale après avis de l'inspecteur de l'éducation nationale sur proposition du jury académique.

La formation continue et la promotion interne permettent aux professeurs des écoles qui le souhaitent d'évoluer dans l'exercice de leur métier ou de changer d'activités au sein de l'éducation nationale. Ainsi, un professeur des écoles peut devenir : directeur d'école, maître formateur, psychologue scolaire, enseignant spécialisé (ASH), inspecteur de l'éducation nationale (IEN), enseignant au collège ou au lycée en passant un concours interne, ou enseignant à l'étranger. Le détachement, la mise à disposition ou la disponibilité permettent aussi, pendant quelques années, d'exercer un métier différent.

Le corps des professeurs des écoles comporte deux classes (grades) : une classe normale qui comprend onze échelons et une hors-classe qui comprend sept échelons. Comme pour tout fonctionnaire, la rémunération principale des professeurs des écoles augmente périodiquement au fur et à mesure qu'ils gravissent les échelons à l'intérieur de leur grade : à chaque échelon correspond un indice qui détermine le montant de la rémunération principale. Ces changements d'échelon sont plus ou moins rapides en fonction notamment de la note attribuée après la visite des corps d'inspection. Selon qu'ils avancent au grand choix ou à l'ancienneté, les professeurs des écoles atteignent le dernier échelon de la classe normale au bout de 20 ou 30 ans d'expérience. Pour traduire l'importance de ces différences en termes de salaire, le tableau utilise les notions de « salaire minimum » qui correspond à l'indice atteint par un enseignant avançant essentiellement à l'ancienneté dans la classe normale et de « salaire maximum » qui équivaut à l'indice atteint par un enseignant avançant au grand choix et terminant sa carrière à la hors classe. Les salaires mensuels indiqués sont exprimés en brut compte non tenu de la perception de l'indemnité de résidence ou du supplément familial de traitement comme on peut le voir dans le tableau suivant :

Tableau 5. Grille salariale du professeur des écoles au 1er septembre 2014

Situation	Salaire mensuel brut minimum	Salaire mensuel brut maximum	Salaire mensuel net minimum	Salaire mensuel net maximum	Indemnités (montants bruts)
3 premiers mois/Stage	1 616 €	1 616 €	1 325 €	1 325 €	Prime d'entrée dans les métiers d'enseignement, d'éducation et d'orientation versée en deux fois à la première titularisation : 1500 € Indemnité annuelle de suivi d'accompagnement des élèves (versée en deux fois) : 400 € Indemnités mensuelles : - directeur d'école (part fixe) : de 107,97 € à 242,93 € - directeur d'école (part modulable) : de 25 € à
9 derniers mois/Stage	1 741 €	1 741 €	1 428 €	1 428 €	
Année de titularisation	2 000 €	2 000 €	1 640 €	1 640 €	
Après 2 ans de carrière	2 060 €	2 060 €	1 690 €	1 690 €	
Après 10 ans de carrière	2 292 €	2 459 €	1 879 €	2 016 €	

Après 20 ans de carrière	2 834 €	3 047 €	2 324 €	2 498 €	168,75 € - indemnité professeurs spécialisés : 69,51 € - indemnité ECLAIR part fixe : 96,33 €
Après 30 ans de carrière	3 218 €	3 626 €	2 639 €	2 973 €	

2.2. **Les professeurs certifiés et agrégés**

Les professeurs certifiés sont des enseignants du second degré exerçant au collège ou au lycée, et en classes préparatoires aux grandes écoles et dans les sections de techniciens supérieurs (BTS) s'ils sont agrégés. Ils participent aux actions d'éducation, assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves et contribuent à les conseiller dans leurs choix d'orientation.

Ils sont recrutés après avoir été admis aux concours du CAPES et du CAPET. Les concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) pour les disciplines générales, ou du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET) pour les disciplines techniques, sont nationaux. Pour devenir professeurs agrégés Ils doivent être admis au concours national d'agrégation. Une fois reçus au concours, les lauréats sont nommés professeurs certifiés ou agrégés stagiaires et affectés dans une académie où ils effectuent un stage d'un an dans un établissement. Pendant cette période, ils bénéficient d'un accompagnement et de formations organisées au cours de l'année scolaire. Un jury est chargé, ensuite, de la validation de leur stage à la suite de laquelle ils sont titularisés et affectés dans leur académie de recrutement.

Le professeur certifié peut devenir chef de travaux dans l'enseignement technique et professionnel, formateur d'adultes, et être affecté dans l'enseignement supérieur (PRCE) ou comme formateur à l'étranger. Les concours ouverts aux enseignants leur permettent également d'évoluer vers la spécialisation (l'évaluation, le conseil) en devenant inspecteur de l'éducation nationale, ou vers l'encadrement en devenant chef d'établissement. Enfin, le détachement, la mise à disposition ou la disponibilité permettent, pendant quelques années,

d'exercer un métier différent. En plus de cela, les agrégés peuvent devenir enseignants-chercheurs (professeur agrégé affecté dans l'enseignement supérieur - Prag).

Le corps des professeurs certifiés et agrégés comporte deux classes (grades) : une classe normale qui comprend onze échelons et une hors classe qui comprend sept échelons (certifiées) et six (agrégés). Pour traduire l'importance de ces différences en termes de salaire, le tableau utilise les notions de « salaire minimum » qui correspond à l'indice atteint par un enseignant avançant essentiellement à l'ancienneté dans la classe normale et de « salaire maximum » qui correspond à l'indice atteint par un enseignant avançant au grand choix et terminant sa carrière à la hors classe. Les salaires mensuels indiqués sont exprimés en brut et en dehors de l'indemnité de résidence ou du supplément familial de traitement.

Tableau 6. Grille salariale des professeurs certifiés au 1er Septembre 2014

Situation	Salaire mensuel brut minimum	Salaire mensuel brut maximum	Salaire mensuel net minimum	Salaire mensuel net maximum	Indemnités (montants bruts)
3 premiers mois/Stages	1 616 €	1 616 €	1 325 €	1 325 €	Prime d'entrée dans les métiers d'enseignement, d'éducation et d'orientation versée en deux fois à la première titularisation : 1500 € Indemnités mensuelles : - heure supplémentaire année (HSA) : de 107,60 € à 119,56 € - indemnité ECLAIR : 96,33 € - indemnité suivi et orientation des élèves : 99,93 € - indemnité de professeur principal : de 74,62 € à 117,41 €
9 derniers mois/Stage	1 741 €	1 741 €	1 428 €	1 428 €	
Année de titularisation	2 000 €	2 000 €	1 640 €	1 640 €	
Après 2 ans de carrière	2 060 €	2 060 €	1 690 €	1 690 €	
Après 10 ans de carrière	2 292 €	2 459 €	1 879 €	2 016 €	
Après 20 ans de carrière	2 834 €	3 047 €	2 324 €	2 498 €	
Après 30 ans de carrière	3 218 €	3 626 €	2 639 €	2 973 €	

Tableau 7. Grille salariale des professeurs agrégés au 1er Septembre

Situation	Salaire mensuel brut minimum	Salaire mensuel brut maximum	Salaire mensuel net minimum	Salaire mensuel net maximum	Indemnités (montants bruts)
(3 premiers mois/Stage)	1 755 €	1 755 €	1 439 €	1 439 €	Prime d'entrée dans les métiers d'enseignement, d'éducation et d'orientation versée en deux fois à la première titularisation : 1500 € Indemnités mensuelles : - heure supplémentaire année (HSA) : 171 € (classe normale) à 188 € (hors classe) - indemnité Éclair : 96,33 € - indemnité suivi et orientation des élèves : 99,93 € - indemnité de professeur principal agrégé : 134 €
9 derniers mois/Stage)	2 019 €	2 019 €	1 655 €	1 655 €	
Année de titularisation	2 264 €	2 264 €	1 857 €	1 857 €	
Après 2 ans de carrière	2 436 €	2 436 €	1 997 €	1 997 €	
Après 10 ans de carrière	2 940 €	3 167 €	2 411 €	2 597 €	
Après 20 ans de carrière	3 626 €	3 801 €	2 973 €	3 117 €	
Après 30 ans de carrière	3 801 €	4 459 €	3 117 €	3 656 €	

2.3. **Les professeurs de lycée professionnel**

Le professeur des lycées professionnels exerce au lycée professionnel. Il forme les élèves de la voie professionnelle, scolarisés en CAP, BEP et au baccalauréat professionnel. Ils participent aux actions de formation, principalement en assurant un service d'enseignement dans leur discipline respective. Ils exercent dans les classes ou divisions préparant aux certificats d'aptitude professionnelle (CAP), des brevets d'études professionnelles (BEP) et des baccalauréats professionnels. Ils assurent le suivi individuel et l'évaluation des élèves qu'ils contribuent à conseiller dans le choix de leur projet d'orientation. Les actions de formation sont effectuées dans les établissements d'enseignement ainsi que dans les entreprises dans lesquelles sont organisées des périodes de formation sous la responsabilité du

ministre chargé de l'Éducation et dans les conditions définies par arrêté. Elles comprennent notamment :

- ✓ l'enseignement dispensé dans l'entreprise.
- ✓ la préparation et l'organisation des périodes de formation en entreprise.
- ✓ l'encadrement pédagogique des élèves durant ces périodes et leur évaluation.

Pour devenir professeur de lycée professionnel, il faut être admis aux concours nationaux du certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP). Une fois reçus au concours, les lauréats sont nommés professeurs de lycée professionnel stagiaires et affectés dans une académie où ils effectuent un stage d'un an dans un établissement. Au cours de cette année scolaire, ils bénéficient d'un accompagnement et de périodes de formation. Une fois leur stage validé par un jury les professeurs de lycée professionnel stagiaires sont titularisés.

Ils peuvent exercer leurs compétences au-delà de la classe en les élargissant à l'animation d'activités périscolaires, la création de matériel pédagogique ou de logiciels éducatifs. Leurs connaissances sont complétées tout au long de leur carrière professionnelle. La formation continue et la promotion interne leur permettent, par ailleurs, s'ils le souhaitent d'évoluer dans l'exercice de leur métier, voire de changer d'activités au sein de l'Éducation nationale.

Le corps des professeurs de lycée professionnel comporte deux classes (grades) : une classe normale qui comprend onze échelons et une hors-classe qui comprend sept échelons. A l'image de tout fonctionnaire, la rémunération principale d'un professeur de lycée professionnel augmente périodiquement au fur et à mesure qu'il gravit les échelons de son grade : à chaque échelon correspond un indice qui détermine le montant de la rémunération principale. Les changements d'échelon sont plus ou moins rapides en fonction notamment de la note attribuée annuellement. Selon qu'il avance au grand choix ou à l'ancienneté, un professeur atteint le dernier échelon de la classe normale au bout de vingt à trente ans. Pour traduire l'importance de ces différences en termes de salaire, le tableau des rémunérations utilise les notions de « salaire minimum », qui correspond à l'indice atteint par un enseignant avançant essentiellement à l'ancienneté dans la classe normale et de « salaire maximum » qui se rapporte à l'indice atteint par un enseignant avançant au grand choix et terminant sa carrière à la hors classe. Les salaires mensuels indiqués sont exprimés en brut compte non tenu de la

perception de l'indemnité de résidence ou du supplément familial de traitement, comme on peut le voir dans le tableau suivant :

Tableau 8. Grille salariale des professeurs de lycée professionnel au 1er septembre 2014

Situation	Salaire mensuel brut minimum	Salaire mensuel brut maximum	Salaire mensuel net minimum	Salaire mensuel net maximum	Indemnités (montants bruts)
3 premiers mois/Stage)	1 616 €	1 616 €	1 325 €	1 325 €	Prime d'entrée dans les métiers d'enseignement, d'éducation et d'orientation versée en deux fois à la première titularisation : 1500 € Indemnités mensuelles : - heure supplémentaire année (HSA) : de 107,60 € à 119,56 € - indemnité ECLAIR : 96,33 € - indemnité suivi et orientation des élèves : 99,93 € - indemnité de professeur principal : de 74,62 € à 117,41 €
9 derniers mois/Stage	1 741 €	1 741 €	1 428 €	1 428 €	
Année de titularisation	2 000 €	2 000 €	1 640 €	1 640 €	
Après 2 ans de carrière	2 060 €	2 060 €	1 690 €	1 690 €	
Après 10 ans de carrière	2 292 €	2 459 €	1 879 €	2 016 €	
Après 20 ans de carrière	2 834 €	3 047 €	2 324 €	2 498 €	
Après 30 ans de carrière	3 218 €	3 626 €	2 639 €	2 973 €	

SYNTHESE DU CHAPITRE

Ce chapitre a donc été consacré à la présentation des différentes catégories d'enseignants en France, en l'occurrence les vacataires et les contractuels. Leur présentation a permis de voir, dans leur traitement salarial et social, de même qu'à travers leur statut, la précarité de l'emploi des enseignants non titulaires de français en France. Ainsi, nous avons pu noter que, avec le même niveau académique de recrutement, les enseignants non titulaires étaient différemment considérés par rapport aux titulaires, du fait qu'ils ne sont pas titulaires du diplôme professionnel. Cette disparité se lit à travers leur statut et l'évolution de leur carrière, mais

surtout dans leur traitement salarial. Pour l'exemple, le professeur vacataire et contractuel, en France, est souvent soumis à des tâches de remplacement sous contrat à durée déterminée. Et même, s'il a un contrat à durée indéterminée, il reste que sa situation, notamment salariale, n'en demeure pas moins précaire. Or, cette précarité de l'emploi, au regard des représentations qui en découlent, peut constituer un frein au développement de ses compétences et à sa légitimité à exercer le métier d'enseignant. Néanmoins, sous certaines conditions les enseignants non titulaires sont dans l'obligation de se présenter aux concours ouverts pour l'obtention des diplômes d'enseignement, ce qui leur ouvre la voie à une titularisation plus rapide. L'importance de cette présentation a résidé dans le fait que le caractère précaire de leur emploi joue sur leurs représentations et, par conséquent, sur le développement de leurs compétences professionnelles. Par ailleurs, le choix de présenter les enseignants titulaires permet de mieux voir leurs différences avec les enseignants non titulaires, auxquels ils seront comparés, alors qu'ils exercent le même métier dans les mêmes conditions.

CONCLUSION

Cette première partie de notre travail de recherche a donc été consacrée au contexte de la recherche : l'objet de la recherche, les constats, la problématique et les questions de recherche. Dans les deux chapitres nous avons fait la présentation des différentes catégories d'enseignants au Sénégal (chapitre1) et en France (chapitre2), en l'occurrence les vacataires et les contractuels. Leur présentation a permis de voir, dans leur traitement salarial et social, de même qu'à travers leur statut, la précarité de l'emploi des enseignants non titulaires de français au Sénégal et en France. Ainsi, nous avons pu noter que, avec le même niveau académique de recrutement, les enseignants non titulaires étaient différemment considérés par rapport aux titulaires, du fait qu'ils ne sont pas titulaires du diplôme professionnel. Cette disparité est plus grande au Sénégal où les enseignants non titulaires ont une évolution professionnelle moins claire qu'en France. Pour l'exemple, le passage automatique du statut de vacataire à celui de contractuel se fait au bout de deux ans d'exercice au Sénégal, alors qu'en France il est effectif une fois les deux cents heures d'enseignement bouclées dans l'année académique en cours. A cela s'ajoute que le professeur contractuel en France est dans l'obligation de se présenter aux concours ouverts pour l'obtention des diplômes d'enseignement, ce qui lui ouvre la voie à une titularisation plus rapide. L'importance de cette présentation a résidé dans le fait que le caractère précaire de leur emploi joue sur leurs représentations et, par conséquent, sur le développement de leurs compétences professionnelles.

DEUXIEME PARTIE

ANCRAGE THEORIQUE ET DEFINITION DES NOTIONS ET CONCEPTS CLEFS

INTRODUCTION

L'analyse des compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires en France et au Sénégal nécessite, sans doute, une claire compréhension des notions essentielles à ce travail de recherche. Ceci, non seulement pour s'approprier ces principaux concepts et notions, mais surtout pour les réinvestir en didactique du français. Parmi les notions et concepts clefs à élucider il y a : les compétences professionnelles (Wittorski, 2010 ; Jorro, 2002 ; Yvan & Saussez, 2010 ; etc.) ; le triplet des genèses (Sensevy, 2011 ; Sensevy & Mercier, 2007) ; l'action didactique conjointe (Sensevey &Mercier, 2007). Dans le premier chapitre, intitulé : compétences professionnelles et politique institutionnelle, nous montrerons les rapports des compétences professionnelles à la légitimité institutionnelle, aux prescriptions, voire au « modèle pédagogique ». Il s'agit d'évoquer l'idée que les relations que l'enseignant entretient avec l'institution scolaire peuvent permettre de définir ses compétences professionnelles. Dans le deuxième chapitre, nous verrons comment les compétences professionnelles peuvent être définies à partir de l'activité. Nous allons montrer qu'elles relèvent d'une logique d'action et de la pratique, d'une mise en pratique des savoirs théoriques, et la construction de savoirs situés et contextualisés, en conjoignant l'action et les situations professionnelles. Le troisième chapitre sera consacré aux rapports des compétences professionnelles aux acquis expérientiels, à l'autoformation, à « l'expérience axiologique ». Dans le quatrième chapitre, nous parlerons du triplet des genèses, notamment la topogenèse, la mésogenèse et le chrogenèse. Nous verrons que la topogenèse peut être appréhendée à partir des positions et mouvements du professeur dans le lieu didactique ; que la mésogenèse peut être considérée comme les interactions verbales, sous la forme d'un jeu de questions /réponses, entre professeur et élèves en interaction avec le milieu ; que la chronogenèse serait le temps de l'activité partagé entre le temps de succession des actions didactiques (temps chronologique), celui durant lequel l'intention d'enseigner ou d'apprendre est explicite (le temps didactique), et celui durant lequel l'intention d'enseigner ou d'apprendre n'est pas explicite (le temps adidactique). Dans le cinquième chapitre, il s'agit de définir la notion d'action didactique conjointe à partir des notions de transactions didactiques, de contrat didactique, des milieux didactiques, des jeux d'apprentissage, etc.

Chapitre 1. Compétences professionnelles et politiques institutionnelles

Dans ce chapitre, nous allons essayer d'appréhender la notion de compétences professionnelles à partir des politiques institutionnelles. Nous évoquerons que la légitimité institutionnelle à exercer le métier d'enseignement peut permettre de définir les compétences professionnelles d'un enseignant. De même, le respect des prescriptions, d' « un modèle pédagogique » lié aux politiques éducatives, d'un cadre didactique institué, ainsi que la logique fonctionnaliste, interactionniste, voire critique, peuvent servir à définir les compétences professionnelles qui apparaissent ainsi comme une capacité de l'enseignant à respecter les politiques institutionnelles.

1. Les compétences professionnelles : légitimité politique ou institutionnelle ?

En se fondant sur les instructions officielles et institutionnelles Perraudeau (2004) note trois types de compétences dans l'espace scolaire. D'abord, il y a les compétences transversales relatives à l'environnement topogenétique ou aux différents mouvements dans le cadre didactique. Ensuite, il y a les compétences langagières qui définissent la relation mésogenétique durant l'activité didactique. Enfin, nous retiendrons aussi les compétences disciplinaires, c'est-à-dire la maîtrise des connaissances. Ce qui requiert, bien entendu, de la part de l'enseignant un autre type de compétence qui, selon Perraudeau (2004) reste *« transdisciplinaire »*. Toutefois, ce qu'il y a de prépondérant dans la notion de compétence, notamment, c'est la capacité de l'enseignant à gérer :

> *« […] les pré-requis sur lesquels se fondent les apprentissages instrumentaux (repères spatio-temporels, cheminement vers l'abstraction, etc.) ; […] aux conduites développées par l'élève dans l'appropriation de connaissances (développer la mémoire, organiser les informations, contrôler les réponses, etc.) »* (Perraudeau, 2004 : 121).

Mais dans le domaine de l'éducation, la compétence pourrait être considérée comme une notion ou activité, une interaction ou une interactivité qui sert à mettre en pratique un savoir.

2. **Compétences professionnelles et cadre didactique**

Perraudeau (2004) le note si bien, en pensant que la compétence professionnelle a un rapport, notamment dans un cadre didactique donné, aux compétences des élèves. En effet, *« la pratique montre qu'il est important que le professeur maîtrise le savoir et la structure du savoir en jeu s'il souhaite faire émerger de façon cohérente, les compétences de l'élève »* (*op. cit* : 126-127). Toujours est-il que la compétence se mesure dans une activité didactique à une correcte combinaison du savoir et de la pratique, c'est-à-dire de l'action. En vérité, les compétences professionnelles de l'enseignant sont à chercher dans la relation interactive avec les élèves au moins dans la pratique des savoirs. Sous ce rapport, Perraudeau (2004 :127)[28] soutient que *« l'expression de la compétence de l'élève est liée à celle de l'enseignant. Son rôle, soit de médiateur, soit de tuteur, auprès de l'écolier, est alors à élucider »*. On voit bien que l'enseignant compétent et professionnel n'est pas seulement un individu qualifié qui assume la profession que lui confère cette qualification, mais surtout quelqu'un capable dans une activité didactique donnée de sortir de son domaine de savoir et d'élaborer des stratégies qui lui permettent d'assumer d'autres types de tâches transdisciplinaires, comme la médiation et le tutorat. Il faut reconnaître que ses compétences professionnelles ne se limitent pas seulement à son domaine de savoir ou à une didactique disciplinaire ; il faut aller les trouver dans la transdisciplinarité. On peut même penser que la compétence de l'enseignant se construit, dans une certaine mesure et au-delà du contenu des connaissances et du savoir enseigné, à partir de certaines aptitudes transdisciplinaires, voire extra-disciplinaires, et même psycho-sociales. Aussi, l'enseignant devrait-il comprendre le comportement de ses élèves dans la pratique, l'action et la transmission des savoirs. De là devra émerger effectivement un nouveau sens qui reste à explorer et que Perraudeau (2004) explique comme étant :

> *« […] les effets d'une sollicitation des structures opératoires, lors d'exercices spécifiques, ne se font pas uniquement ressentir sur les contenus d'apprentissages mais aussi sur le comportement du sujet face à la tâche, sur sa capacité à coopérer, sur sa motivation, sur l'estime de soi »* (*op.cit*).

Or, toutes ces qualités, qui permettent de définir la compétence d'un élève à faire quelque chose, ne peuvent être décelées qu'à partir de celles de l'enseignant qui, grâce à ses compétences professionnelles liées à son aptitude à faire ou à faire savoir quelque chose aux

[28] Perraudeau (2004) se fonde sur les théories de Dumas et Weil (1998).

élèves, a su ressortir en eux tout le potentiel qu'ils regorgent, dont ils ne sont pas forcément conscients. A l'évidence, cela requiert de sa part une certaine compétence transdisciplinaire que Perraudeau (2004) appelle, à juste titre, *« les compétences transversales et générales »*.

3. Les compétences professionnelles en trois dimensions : actionnelle, sociale et institutionnelle

Trois aspects peuvent être retenus pour mieux investir ce terme polysémique. D'une part, le groupe social dans lequel il est amené à s'épanouir professionnellement ; d'autre part, le besoin d'être accompagné en amont, au moment et en aval de l'activité ; enfin, la nécessité d'inscrire son activité dans un processus de construction, voire de développement de sa personnalité. C'est pourquoi, Wottorski (2010 : 9) parle de : *« la construction d'un groupe social autonome »*, *« l'accompagnement de la flexibilité du travail »* et *« le processus de fabrication »*. Mais ce qui est valable dans le domaine de l'entreprise peut certes ne pas s'expliquer dans l'activité d'enseignement. Toujours est-il que l'enseignant, en l'occurrence non titulaire, ne peut s'abstenir d'être dans une équipe pédagogique qui peut être considérée comme un maillon du ou d'un groupe social. Or, l'équipe pédagogique l'accompagne dans sa professionnalisation, notamment dans l'activité d'enseignement, à partir de laquelle il peut s'autoformer en tant qu'individu autonome, apprendre sur le tas, reproduire et assimiler des gestes professionnels mémorisés à partir des actions des autres collègues ; tout dans l'équipe pédagogique peut favoriser son éclosion professionnelle ou le développement de compétences émergentes et avérées qui pourront être validées de manière incorporée dans l'activité, et pourquoi pas être reconnues officiellement par l'institution scolaire. C'est véritablement dans ce seul cadre institutionnel, que constitue l'équipe pédagogique, qu'on peut aller chercher exceptionnellement la légitimité d'une professionnalité *à priori*, c'est-à-dire d'une professionnalité qui relève moins de l'activité que d' *« une légitimité institutionnelle » a priori*, voire d'un ordre idéologique. C'est pourquoi, Wittorski (2010) explique :

> *« Dans son article, intitulé « de la professionnalisation en éducation : regard sur les directions d'établissement », G. Pelletier met ensuite clairement en évidence le fait que la professionnalisation est d'abord une intention sociale, souvent cohérente avec des orientations idéologiques dont on veut faire la promotion. Il insiste ainsi sur l'idée que la volonté institutionnelle de professionnalisation des enseignants et des personnels d'encadrement de l'éducation au Québec est*

> *fortement influencée par le paradigme du « new public management » qui accompagne de nouvelles conceptions du pilotage et de l'organisation du système éducatif »* (Wittorski, 2010 : 9).

De là découle le lien fait entre la professionnalisation et le référentiel de compétences qui semble être un instrument pour jauger de la professionnalité des enseignants. Wittorski (2010) le note bien dans sa réflexion lorsqu'il affirme :

> *« De façon liée, B. Cattonar, C. Lessard et C. Maroy […] étudient notamment les politiques de professionnalisation mises en œuvre en lien avec cette nouvelle forme de gouvernance publique (le « new public management »). Au Québec, le gouvernement provincial est à l'initiative d'une décentralisation de l'éducation et d'un discours fort sur la professionnalisation des enseignants (via un référentiel de compétences) depuis plusieurs décennies. Les auteurs notent à cet égard une « contradiction entre la professionnalisation de la main d'œuvre et la déprofessionnalisation du lieu de travail ». […]. Ce mouvement se traduit, et c'est un point commun, par une redéfinition de l'acte d'enseigner (développer des compétences et non transmettre des savoirs)… »* (Wittorski, 2010 : 9-10).

Il pousse même la réflexion plus loin en pensant que les compétences professionnelles sont un phénomène assez récent dans l'enseignement puisque leur mise en œuvre est tributaire des conditions sociales et de la pertinence du système éducatif. *A contrario*, on peut retourner la réflexion en pensant que le besoin de compétences professionnelles est uniquement lié à une obligation de résultats exigibles à tout enseignant.

4. Les compétences professionnelles entre la tâche prescrite et l'activité

Dans l'élucidation des compétences professionnelles, il faut chercher à trouver un lien synchrone *« […] entre la tâche prescrite et la situation réelle ou encore quels sont les modes d'opérations mise en œuvre par l'intelligence pédagogique pour les dépasser »* (Yvan & Saussez, 2010 : 2). On pourrait voir comment réduire un éventuel écart entre les prescriptions institutionnelles et les réalités émergentes de l'activité. Au fond, l'analyse de l'activité est un excellent moyen de dépasser la professionnalité *a priori* de l'enseignant qui a bénéficié d'une formation initiale, en prenant en compte le développement de compétences professionnelles *in*

situ, c'est-à-dire celle héritée de l'activité. En effet, la formation professionnelle sans *« l'expérience pratique »* (*op.cit*) acquise par l'action et dans l'activité reste dans l'inanité, parce que théorique ; elle ne saurait, à elle seule, garantir la professionnalité de l'enseignant, surtout non titulaire. A ce sujet, on peut penser avec Yvan & Saussez (2010 : 2) que : *« […] les exigences contradictoires de développement de la formation théorique et de l'expérience pratique fait de l'activité réelle et de son analyse un enjeu majeur pour la formation de professionnels de l'enseignement »*. L'analyse de l'activité permet sans doute de transcender cette contradiction dès lors qu'elle *« […] recèle un potentiel d'apprentissage et de développement […] »* (*op.cit.*), inhérent à l'activité, qui émerge sans être un apprentissage prescrit d'avance, et qui fait la vraie professionnalité de l'enseignant. Ici, il est question de voir ce que l'enseignant fait réellement pour mieux comprendre sa professionnalité même si cela parait difficile à élucider.

4.1. **Compétences professionnelles et ergonomie de l'activité**

Pour mieux comprendre l'importance de l'activité dans le développement de compétences professionnelles des enseignants non titulaires, il parait nécessaire de nous attarder un peu sur la notion d'ergonomie telle que le conçoivent Yvan et Saussez (2010) pour qui, en se fondant sur le sens étymologique du mot, expliquent qu'elle renvoie à tout ce qui régit le travail, notamment les conditions légales dans lesquelles le travailleur exerce son métier. En effet, *« l'ergonomie tend vers un compromis : pour respecter le travail, il faut commencer par respecter le travailleur »* (Yvan & Saussez, 2010 : 9). On pourrait ainsi dire que l'ergonomie de l'activité serait l'ensemble des conditions de travail prescrites et émergentes de l'activité, voire les actions, et surtout, les gestes qui permettent au travailleur d'agir. Le but recherché étant surtout la production par l'efficacité et l'efficience des gestes professionnels. La professionnalité semble donc avoir un rapport à la notion d'efficacité mais dans le métier d'enseignement les notions d'efficacité et d'efficience sont aléatoires et insaisissables, car il n'y a pas *in fine* une rentabilité quantifiable et palpable. Toujours est-il que *« la recherche du geste le plus simple et le plus rapide, en un mot du geste le plus efficient […] »* (Yvan & Saussez, 2010 :10) constitue un élément essentiel à définir la professionnalité de l'enseignant, par exemple. En ergonomie de l'activité le milieu doit être conforme aux facteurs humains de sorte que la tâche de l'enseignant soit à la dimension des objectifs à atteindre. Il n'est donc pas question que les objectifs, notamment ceux prescrits, assujettissent ou anéantissent les gestes professionnels, spécifiques aux savoirs enseignés et émergents du milieu. Ce sont donc

aux sujets agissants, professeurs et élèves, de faire de telle manière pour que les conditions du milieu s'adaptent aux actions humaines, celles à la fois prescrites et émergentes des interactions avec le milieu. Ce qui est intéressant dans cette acception de l'ergonomie c'est qu'elle favorise la diversité des savoirs enseignés qui ne sont pas uniquement liés aux savoirs spécialisés ou théoriques mais à leur synthèse avec les savoirs différenciés intrinsèques aux actions, liées à l'environnement du travail et constitutives des savoirs émergents et réels puisque spontanés et relevant des actions ponctuelles des transactants didactiques. A ce sujet, Yvan et Saussez (2010 : 11) pense : *« il ne peut donc pas exister une fois pour toutes un modèle de l'humain au travail. Or, cette variabilité doit aussi être prise en compte du point de vue de la situation elle-même : il n'y a pas deux pièces complètement identiques ».* Or, la variabilité est le propre de toute action didactique dès lors que la même action ne peut être reproduite à l'identique, même pour le pareil savoir enseigné, d'où la différenciation des savoirs issus de l'activité.

4.2. **Compétences professionnelles et savoirs différenciés**

La professionnalité de l'enseignant consiste alors à pouvoir gérer la synthèse des savoirs différenciés en mobilisant toutes les ressources de l'activité, notamment *« Action et cognition [qui] sont inextricablement liées dans tout apprentissage »* (*op.cit.*). C'est surtout *« […] cette mobilisation psychologique de la part de l'individu »* (*op.cit.*) qui est le gage de toute activité didactique. Néanmoins, il paraît aussi important de passer, du point de vue ergonomique, par l'analyse de la tâche, au sens de ce qu'il faut faire et ce qui est prescrit dans l'activité. Ici, faut-il d'abord comprendre par la notion de tâche comme *« […] ce qui est à faire et de comment cela doit être fait (en ce sens le concept de tâche englobe celui de prescription) »* (Yvan & Saussez, 2010 : 12) *;* quant à l'activité, il s'agit de voir comment *«[…] les opérateurs s'y prennent réellement pour accomplir l'activité »* (*op.cit.*). Ainsi, on peut dire que la professionnalité de l'enseignant non formé, par exemple, doit être étudiée dans une double analyse, celle de la tâche et de l'activité, c'est-à-dire le *« quoi faire »* (la tâche*) et le « comment faire »* qui renvoie à l'activité. Si donc, le *« quoi faire »* relève en partie de la prescription, le *« comment faire »* dépend des actions du milieu et de la situation. La professionnalité, pour l'essentiel, dépend alors des conditions dans lesquelles l'enseignant non titulaire agit dans le lieu didactique et au cours de l'activité d'enseignement. L'analyse de l'activité étant une partie de l'ergonomie, son intérêt réside dans le fait que prendre une vidéo de l'enseignant c'est lui permettre de s'auto-apprécier à travers son action et ses gestes sur

lesquels s'appuierait une éventuelle professionnalité qui repose, non pas sur le diplôme ou la formation initiale, mais sur les acquis de l'expérience engrangés dans l'activité. On peut même parler d'ergonomie de l'activité enseignante dont le fondement est la capacité de l'enseignant, surtout non formé, à mobiliser par son action et ses gestes, l'ensemble des moyens qui lui permettent de s'adapter, voire de transformer la programmation ou la prescription en *« situation didactique »* émergente, dépendant des spontanéités des acteurs et des transformations du milieu.

5. Les prescriptions et « le modèle pédagogique » pour définir les compétences professionnelles

Les prescriptions et le « modèle pédagogique » qui fondent la légitimité à agir pour l'enseignant, en tant que telle, peuvent relever de plusieurs ordres : institutionnel, social, culturel, politique, etc. Les compétences professionnelles requièrent alors un préalable, un minimum requis, c'est la légitimité d'exercer le métier d'enseignement, sans quoi il parait impossible de prétendre à une professionnalité. Il faut dire que la légitimité est de deux ordres : institutionnel et professionnel. Le premier se proclame et se décrète, le deuxième s'acquiert dans la pratique. Toujours est est-il que le statut joue dans le domaine de l'enseignement, un rôle non moins important dans la professionnalisation, notamment de l'enseignant non titulaire dont les compétences professionnelles ne sont reconnues que dans l'activité ou l'action didactique parce que ne jouissant pas d'une *« légitimité professionnelle »* (Jorro, 2002) *a priori* comme les enseignants titulaires. Pour ces enseignants non titulaires la légitimité acquise est postérieure à leur professionnalité qu'ils devront développer *in situ* et faire accepter *a posteriori*. Par contre, la seule chose qui parait commune aux enseignants titulaires ou non titulaires c'est *« [...] l'existence d'un corpus de connaissances scientifiques évolutives et pragmatiques qui permet de reconnaitre les pratiques jugées exemplaires [...] »* (Pelletier, 2010 : 33). En effet, on oublie souvent, peut-être à dessein, pour légitimer *a priori* la professionnalité des enseignants titulaires, de dire que leur formation académique, identique à celle des enseignants non titulaires, leur confère pourtant une présomption de légitimité, un privilège institutionnel et social dont ne bénéficient pas les enseignants non titulaires, au vu de la maitrise et de l'acquisition des connaissances scientifiques de la discipline enseignée et certifiée par un diplôme académique.

5.1. Les compétences professionnelles : entre l'autonomie et les prescriptions

Les compétences professionnelles, en tant que notions polysémiques peuvent être appréhendées sous plusieurs angles. En effet, Stroobants (2010), pour trouver une acception du terme compétence, se fonde sur une approche sociologique à partir de laquelle, il montre d'abord que la notion de compétence sous l'angle constructiviste peut être considérée comme une reconduction de la notion de qualification, car dit-elle : *« On rappellera d'abord comment la notion de compétence a pu reconduire l'ancienne conception substantialiste de la qualification, incompatible avec les approches constructivistes »* (Stroobants, 2010 : 72). Au fond, la compétence n'a de sens que lorsqu'elle est sujette à la reconnaissance, à la fois institutionnelle et sociale, une reconnaissance qui se concrétise par la validation d'une action singulière, notamment l'enseignant non titulaire, par un collectif, aussi bien endogène qu'exogène à l'école. En vérité, il parle de la compétence comme relevant à la fois de l'individu et de son activité. C'est pourquoi : *« Qu'elles soient supposées portées par des individus ou bien supposées requises par des activités les compétences adviennent dans un traitement collectif »* (*op. cit.*). Etre compétent ce serait aussi *« être disposé à ... »*, c'est-à-dire, avoir un ensemble de dispositions qui créent les conditions d'une habilité à faire une activité ou à exercer un métier. Selon Stroobants (2010), il émerge *« une double dimension conventionnelle et effective de la fabrication des compétences »* (Stroobants, 1993). Il faut surtout comprendre que la compétence, y compris celle des enseignants, peut relever à la fois d'une convention, c'est à dire d'une norme institutionnelle et d'une norme effective liée à l'activité. De ce point de vue, la compétence serait une habilité, voire une capacité à être à la fois autonome dans l'activité et respectueux dans une certaine mesure des prescriptions institutionnelles. Stroobants (2010)[29] va même jusqu'à parler d'aptitude. Ce qui est à noter c'est la part importante accordée à l'action singulière, aux expériences envisagées et vécues pour définir cette notion de compétence ; ce qu'elle a appelé à juste titre : *« […] une collection singulière d'expériences incorporées […] »* (Stroobants, 2010 :73). Cela voudrait dire que la vraie compétence est inhérente au caractère effectif de l'activité et, pas exclusivement, aux exigences conventionnelles ou institutionnelles de l'autorité scolaire. A ce propos Stroobants (2010) retient trois savoirs pour définir la notion de compétence. En réalité, la compétence est un triptyque de *« capacité, à mobiliser des savoirs, savoir-faire et savoir-être »* (*op.cit* : 76). Or, si l'on analyse de près ces trois savoirs ils ne sont forcément pas liés à une formation initiale. En effet, les savoirs sont un ensemble de connaissances, qui peuvent

[29] Stroobant (2010) cite Naville, P. (1945/1972 : 85-86).

être disciplinaires, qui sont mobilisés ou mobilisables dans l'activité, et qui seraient tributaires d'un savoir-faire qui, lui-même, dépendrait d'un savoir-être, c'est-à-dire d'un ensemble de comportements et d'attitudes adaptés à l'activité d'enseignement ou à *« […] le mesure de toute tâche »* (*op.cit.*). En outre, Stroobants (2010)[30] pense que compétences et professionnalité sont indissociables l'une de l'autre. Il montre, non sans pertinence, que la notion de compétence est moins liée à une formation qu'à une activité individuelle produite dans un collectif. Elle explique :

> *« […] la compétence n'apparait plus comme un produit d'une formation préalable à l'emploi, mais comme une construction collective […]. La compétence constitue donc la reconnaissance d'un lien indispensable entre des savoirs et savoir-faire communs à un groupe professionnel et l'accomplissement d'une production particulièrement »* (Stroobants, 2010 : 78).

C'est que la notion de compétence professionnelle ne peut être reconnue comme telle qu'à travers, durant et après l'activité, relativement à celle d'un groupe professionnel. Cela veut dire que les compétences professionnelles d'un enseignant non titulaire, par exemple, ne peuvent être définies qu'en fonction de son activité, d'abord, et, ensuite par rapport à celle des enseignants titulaires. Cette assimilation des savoirs en situation semble être dans l'approche de Stroobants (2010) le seul gage de professionnalité. Elle dit, à cet effet :

> *« […] c'est collectivement, relativement et de manière orientée que la compétence professionnelle se reconnait ; un groupe professionnel est compétent par rapport à un autre et pour telle activité […] »* (*op, cit.*).

En d'autres termes, les compétences professionnelles des enseignants non titulaires peuvent se développer dans l'activité et être reconnues comme telles par similarité et comparaison à celles des enseignants titulaires, d'où la nécessité de comparer leurs manières de faire et d'agir en situation didactique. Stroobants (2010) va même plus loin en pensant qu'en voulant créer des compétences professionnelles par le référentiel de compétences, les autorités académiques, dans le cas nous concernant, ont inhibé les véritables compétences développées dans l'activité en conférant aux enseignants titulaires une légitimité professionnelle *a priori* qui ne garantit pas leur professionnalité effective. Au demeurant, il est surtout question d'une

[30] Stroobant se base sur la théorie de Paradeise (1987).

opposition entre ce que Stroobants (2010) appelle *« les compétences acquises »*, c'est-à-dire celles développées dans l'activité, et les *« compétences requises »* qui définissent, avant l'activité, les critères de compétences spécifiques à un métier. Or, il apparait qu'entre l'*a priori* et l'*a posteriori* ce qui parait plus logique c'est que le référentiel de compétences s'appuie plus sur ce qui émerge de l'activité que sur ce qui résulte de la réflexion experte, éloignée des vécus de l'enseignant en activité, pour définir les compétences professionnelles de celui-ci. Néanmoins, le référentiel de compétences peut être considéré comme un repère qui peut servir à amorcer une activité professionnelle, mais toujours est-il que l'activité reste le moteur de tout processus de professionnalisation. Nous savons bien que les *« compétences requises »* se fondent essentiellement sur le diplôme, lié à la formation initiale, qui laisse présager d'une compétence professionnelle normalisée. A cet égard, Stroobants (2010) pense que la professionnalisation est tributaire de *« compétences requises »* liées à l'emploi ; ce qui la pousse à dire : *« Or, les bilans attestent que par cette seule voie [de la formation], la correspondance [entre compétences et emploi] ne peut rester faible »* (Stroobants, 2010 : 81). On peut effectivement entendre que la formation initiale, qui reste un pan essentiel à la professionnalisation n'en est pas pour autant l'exclusif gage. C'est ainsi dire que l'activité demeure un enjeu concret de développement de compétences professionnelles qu'aucune formation initiale, si pertinente et efficace soit-elle, ne peut ni prévoir, ni développer *a priori*.

5.2. Compétences professionnelles et socialisation

Les compétences professionnelles telles que le conçoit Pelletier (2010) renvoient à un processus de socialisation qui s'appuie sur l'activité de l'enseignant, par exemple, dont l'aboutissement permet *« […] la construction évolutive d'une identité professionnelle partagée […] »* (Pelletier, 2010 : 36). Même s'il reconnait l'importance de la formation, il faut dire avec lui que la professionnalisation, y compris celle des enseignants non titulaires est inhérente à *« […] l'existence de pratique de socialisation […] »* (*op.cit.*). On voit par cette réflexion que les compétences professionnelles ne se réduisent pas à une formation qui confère à l'enseignant une légitimité, gage de compétences professionnelles, mais elles ont un rapport à l'environnement social qui lui donne une légitimité sociale de sorte qu'il s'en trouve suffisamment autorisé, certes en dehors de l'institution, à agir pour développer des compétences professionnelles dans l'activité. Ce n'est donc pas rien qu'une bonne socialisation de l'enseignant non titulaire lui permette d'avoir une assise solide, non instituée

et exogène à l'institution, à partir de laquelle il peut construire ses propres compétences et son développement professionnel. C'est la raison pour laquelle Pelletier (2010) affirme :

> *« La professionnalité émerge et se construit lorsque les membres d'une activité donnée ont amorcé un processus de socialisation (Dubar, 2000) reposant sur des échanges de plus en plus soutenus, par une mise en réseau »* (Pelletier, 2010 : 36).

Au contraire, même l'enseignant titulaire qui jouit d'une professionnalité *a priori*, ne peut la développer en dehors des pratiques, de l'activité et des inférences sociales qui, d'une manière ou d'une autre, ont une influence sur le produit social que représente l'enseignant. En parlant de socialisation on pense à tout ce qui entoure l'enseignant non titulaire dans son activité : les élèves, les autres professeurs et de manière indirecte les parents d'élèves qui, par le seul fait de reconnaitre la professionnalité de l'enseignant non titulaire acquise dans l'activité, peuvent pousser, par les rapports qu'ils entretiennent avec elle, l'institution à valider l'activité comme un véritable enjeu de professionnalisation ou, pourquoi pas faire de la validation des acquis de l'expérience un possible levier du développement professionnel.

5.3. Compétences professionnelles et autonomie collective

Pour Cattonar, Lessard, et Maroy (2010) les compétences professionnelles ne sont pas seulement un enjeu de la formation et des compétences référentielles mais surtout :

> *« […] l'obtention d'une autonomie collective pour contrôler les termes, les conditions et le contenu du travail, tant vis-à-vis de l'Etat que des autres groupes professionnels et des usagers »* (Cattonar, Lessard & Maroy, 2010 : 40).

Or, cette autonomie ne peut être perceptible qu'à travers l'action singulière de l'individu professionnalisant dans un collectif bien déterminé. Seulement, parfois, la professionnalisation peut être un enjeu sociologique qui s'appuie sur les rapports entre l'enseignant et l'institution : *« […] mais aussi les relations avec les autres catégories sociales impliquées dans le champ éducatif et l'organisation du travail enseignant lesquelles s'inscrivent dans une histoire particulière, propre à chaque contexte national »* (*op.cit* : 41). Ce qu'ils tentent de montrer c'est que la professionnalisation est aussi relative à chaque contexte, on va dire sous culturel, dans lequel évolue l'enseignant en question et duquel il ne

saurait se départir au sein même du contexte national. Il se développe des compétences professionnelles spécifiques à l'activité lorsqu'elle se déroule dans un contexte encore particulier. Il faut dire que les impacts sociologiques sur l'enseignant non titulaire ne sont pas négligeables. Par ailleurs, le référentiel de compétences peut être considéré comme un moyen de définir, sans en faire une référence exclusive, les compétences professionnelles des enseignants en général et, des enseignants non titulaires plus spécifiquement. C'est ainsi qu'autour des années 90 le référent culturel devient un élément prépondérant dans la professionnalisation des enseignants notamment au Québec. Selon eux :

> *« Le référentiel de compétences connut deux versions : la seconde rédigée après l'énoncé de politique de 1997, identifia une douzaine de compétences regroupées autour de deux axes : celui du pédagogue professionnel et celui du passeur culturel. Depuis lors, le modèle du pédagogue cultivé sert de référent professionnel pour les enseignants du primaire et du secondaire »* (Cattonar, Lessard & Maroy, 2010 : 43).

Dans cette réflexion, la notion du *« modèle pédagogique »* retient particulièrement notre attention, dès lors qu'elle renforce l'idée, au regard de Cattonor, Lessard et Maroy (2010), que la culture, au sens d'une somme de connaissances disciplinaires ou transdisciplinaires acquises, notamment dans la pratique et l'activité, voire par l'expérience, est le principal référent des compétences professionnelles d'un enseignant.

5.4. Compétences professionnelles : un savoir « managérial » et une « efficience » des résultats

Le processus de professionnalisation des enseignants requiert deux choses : un professionnalisme *« managérial »*, prôné par l'institution scolaire et axé sur *« l'efficience »* des résultats attendus et obtenus ; un autre « professionnalisme de base » qui se réfère aux conditions et à la situation de l'action didactique car plus *« […] soucieux de redonner aux artisans de l'enseignement des conditions de travail en classe plus convenables, moins porteuses de souffrance et de stress »* (Cattonar, Lessard & Maroy, 2010 : 45). Dans certains pays, comme en Belgique, certaines conditions sont nécessaires et doivent être remplies par l'enseignant pour son développement professionnel. Cattonar, Lessard et Maroy (2010) en retiennent quatre principalement tiré d'un *« Décret Missions »* (1997) ; en effet, les

enseignants doivent être capables « d'instruire leurs élèves, contribuer à leur éducation citoyenne, les former en vue de leur insertion socio-professionnelle et favoriser leur développement personnel »[31]. La professionnalité requiert alors une aptitude à assumer des tâches transversales, pluridisciplinaires, voire multidimensionnelles. Or, ces compétences ne s'apprennent pas, elles s'acquièrent, elles se construisent et se développent dans l'action didactique située et incorporée dans l'activité. Elles relèvent, sous ce rapport, d'une somme d'expériences qui confèrent à l'enseignant la maîtrise, voire le développement de compétences qui émergent de l'activité d'enseignement. Le principal enseignement qu'on peut tirer de cette réflexion c'est que la professionnalité de l'enseignant ne consiste plus à une transmission magistrale et linéaire de savoirs, notamment disciplinaires, mais comme une aptitude à *« […] faire acquérir des compétences […] »* aux élèves (Décret Mission, 1997)[32]. Or, cette aptitude ne peut pas être définie *a priori*, car elle dépend des élèves et de leurs actions dans le lieu didactique qui ne sont pas prévisibles. Chaque élève agissant ou réagissant spécifiquement, il appartient à l'enseignant de définir la stratégie qui lui permette en situations didactiques d'agir conjointement avec les élèves afin qu'ils acquièrent des compétences. De telles compétences professionnelles relèvent de sa propre autonomie et de sa capacité à agir pour faire agir les élèves afin que de leurs propres actions émergent des compétences réelles et co-construites.

5.5. Compétences professionnelles et environnement scolaire

Il faut un élargissement du champ des compétences professionnelles qui ne se limitent plus à l'activité d'enseignement, mais à une activité qui *« […] s'étend donc désormais de la classe à l'établissement scolaire et à son environnement »* (Cattonar, Lessard & Maroy, 2010 : 46). Mais le développement de ces compétences professionnelles, selon Cattonar et Maroy (2000)[33], appelle des compétences nouvelles qui consistent à *« revaloriser l'image sociale du métier […] et transformer les conceptions et les pratiques des enseignants »* (*op.cit* : 46 - 47). Au fond, ce dont il s'agit c'est d'une nouvelle acception de la professionnalité qu'ils définissent comme le modèle du *« […] praticien réflexif [à la place du] maître instruit [ou] « du technicien pédagogique »* (*op.cit* : 47). Ce qui est remarquable c'est que cette conception met plus l'accent sur la pratique dès lors que la professionnalité requiert : *« […] l'adoption*

[31] Cattonard, Lessard & Maroy (2010) explique les éléments fondamentaux du Décret Missions (1997) fixant la mission des enseignants en Belgique.
[32] Cité par Cattonar, Lessard & Maroy (2010 : 46).
[33] *Ibidem*.

d'une démarche réflexive sur la pratique » (*op. cit.*). Une telle démarche ne peut être prévue mais se construit *in situ*, dans le lieu didactique pendant que l'activité est en cours car elle n'est jamais prévisible mais spontanée. Pour cela, il faut qu'il s'approprie l'activité sans en avoir la totale initiative. Cette capacité à assumer une autonomie d'action non instituée est certainement un réel gage de professionnalité. Cattonar, Lessard & Maroy (2010) semblent même suggérer que l'enseignement professionnel doit savoir, par cette autonomie d'action, se départir des prescriptions institutionnelles pour développer des compétences propres à l'enseignant et émergeant de l'activité. C'est ainsi qu'ils affirment : *« Que les enseignants dans les contextes (Belgique et Québec) cherchent à s'approprier leur métier apparait comme un signe de vitalité professionnelle »* (*op.cit* : 51).

6. Les compétences professionnelles : une logique fonctionnaliste, interactionniste et critique

La question de la formation, de la qualification et du diplôme, voire de la légitimité de l'enseignant, notamment non titulaire, à exercer son métier, se pose avec acuité pour définir les notions de compétences professionnelles. C'est dans ce sillage que Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole (2010) proposent trois définitions de la professionnalisation : structuro-fonctionnaliste, symboliste-interactionniste, et critique.

L'approche structuro-fonctionnaliste appréhende la professionnalisation comme un enjeu de la formation, notamment universitaire, en fonction du métier. Il faut comprendre que les compétences professionnelles sont le fait d'*« […] une valorisation et d'une reconnaissance des professions »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 110), à partir des *« savoirs scientifiques »* qu'il faut distinguer de celles qui n'en requièrent point. Pour les symbolistes-interactionnistes la professionnalisation se négocie entre les *« […] les groupes professionnels d'une part et la société d'autre part »* (*op.cit.*). Cette négociation porte sur le statut du groupe professionnel en question qui garantit, au moins théoriquement, une légitimité professionnelle vis-à-vis du groupe et de la société. Selon l'approche critique toute professionnalisation dépend des *« […] problématiques sur l'évolution des organisations du travail »* (*op.cit.*).

Rapportées au champ éducatif ces trois conceptions des compétences professionnelles viennent poser la question de l'activité à travers *« […] des actes et des pratiques mises en*

œuvre par les professionnelles » (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole 2010: 111). On voit que, quelle que soit la pertinence des définitions proposées ci-dessus, elles reviennent toutes à la question de l'action et de l'activité pour légitimer la professionnalité du travailleur, y compris celle de l'enseignant non titulaire. Si le diplôme était au 19ème siècle le principal facteur de professionnalisation, on remarque qu'au 20ème siècle les compétences professionnelles dépendent plus du statut négocié que d'une formation professionnelle certainement importante, mais peu efficace, notamment dans l'activité d'enseignement, pour désigner, par exemple, l'enseignant comme professionnel ou compétent. Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier et Nicole (2010) l'expliquent remarquablement quand ils affirment :

> *« En France […] l'évolution de la formation professionnelle des enseignants se réalise dans un dialogue constant […]. C'est donc tout d'abord le statut et la fonction sociale des professionnels dans la société qui semblent constituer les enjeux des discours sur les professions »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole 2010 : 112).

En outre, l'enseignant professionnel, en plus de son action et de son activité doit être capable de répondre aux *« […] attentes sociales » (op.cit.),* d'où l'importance de *« l'expérience axiologique »* dont parlent Chabridon et Jorro (2010). Ce qui est remarquable c'est que la formation professionnelle ne suffit pas à désigner l'enseignant comme professionnel. Il faut que les savoirs théoriques se concrétisent par des savoirs pratiques, comme on peut le noter dans les propos suivants : *« Il s'agit de vérifier la pertinence des savoirs professionnels maîtrisés et leur adéquation « efficace » aux réalités des situations de travail »* (*op.cit.*). En gros, c'est en situation que se développent les compétences professionnelles des enseignants, notamment ceux qui n'ont pas bénéficier d'une formation professionnelle, en l'occurrence les vacataires et les contractuels, qui peuvent ainsi, dépourvus d'une légitimité professionnelle, instituée et institutionnelle, faire prévaloir ou valoriser, voire faire reconnaître et valider leurs pratiques comme effectivement professionnelles aussi bien par le groupe professionnel, auquel ils appartiennent, que par la société dans laquelle ils évoluent. En effet, plusieurs théories sur les compétences professionnelles, actuelles ou passées, corroborent l'idée qu'il faut :

> *« […] analyser les savoirs en jeu dans les actes professionnels. L'intention de lire et de comprendre les savoirs professionnels se trouve aussi enrichie d'une visée ambitieuse, d'une épistémologie de la pratique professionnelle »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole 2010 : 113).

En réalité, les compétences professionnelles sont le résultat d'une conciliation entre le discours et la pratique, c'est-à-dire la théorie et l'action, voire l'activité. A ce propos, il faut retenir que :

> *« […] s'intéresser à la professionnalisation, c'est chercher fondamentalement à concilier une analyse des discours sur les professions avec une compréhension des pratiques professionnelles »* (*op.cit*).

C'est également en situation d'apprentissage qu'on peut véritablement espérer développer des compétences professionnelles situées et pratiques, car c'est dans l'action didactique, où l'intention d'enseigner ou d'apprendre est explicite, que peut jaillir et émerger un phénomène professionnalisant et non dans la légitimation théorique et formelle, issue d'une formation initiale. A ce titre, le diplôme, si important qu'il puisse être, ne serait qu'une présomption de professionnalité qu'il faut nécessairement valider par l'action et l'activité. Ce qui n'est pas souvent le cas dès lors que les enseignants titulaires et formés sont présumés et désignés par l'institution scolaire, et surtout par la société, comme étant professionnels sans voir et analyser ce qu'ils font dans l'activité et l'action didactique. C'est pourquoi on peut dire :

> *« […] il y a situation professionnalisante s'il y a apprentissage au sein de ces situations. (…), nous cherchons aussi à interroger les liens entre les différents espaces-temps de professionnalisation, bien au-delà de la formation académique »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole (2010): 114).

La récurrence du terme *« situation »* dans l'acte d'apprentissage et le processus de professionnalisation, y compris des enseignants non titulaires, montrent bien que l'enseignant professionnel se définit comme tel dans l'acte d'enseignement et d'apprentissage, au sens d'agir conjointement avec un collectif d'élèves, par exemple ; un acte d'apprentissage duquel émergent *ipso facto* des compétences nouvelles, non acquises *a priori*, même dans une

formation initiale, car ce qui se passe et peut se passer en situation didactique n'est jamais prévisible. Ces compétences, qui émergent en interaction avec le milieu, dépendent des acteurs et, requièrent de leur part des stratégies émergentes et ponctuelles, pour conduire et maîtriser l'acte d'apprendre ou de faire apprendre. Partant du principe que *« […] tout travailleur agit […] dans des situations particulières, ce faisant, ils y construisent les « formes » professionnelles singulières […] »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole 2010 : 115), qui peuvent être formelles si elles entrent dans un dispositif institué, ou informelles si elles relèvent d'une évolution professionnelle. C'est le deuxième cas qui intéresse surtout notre propos dès lors que l'enseignant non titulaire est conduit à informaliser son développement professionnel, par une formation non instituée, c'est-à-dire celle qui se construit et s'élabore en situation par l'autonomie d'action. Il faut dire que :

> *« […] ces différentes situations professionnalisantes non formelles et/ou informelles interagissent avec des situations professionnalisantes plus formelles. Mais s'il y a interaction c'est pour répondre à une visée élaborée par le sujet, visée dépassant probablement la stricte préparation formative à l'usage des savoirs et/ou des compétences en situations de travail »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 115).

Il apparaît clair que les prescriptions instituées ne permettent pas à elles seules de formaliser les compétences professionnelles de l'enseignant. Celui-ci, en tant que sujet agissant en situation et dans l'activité, se doit d'assumer des moments stratégiques d'informalisation de l'acte d'apprentissage pendant lesquels se développent des savoirs professionnels, voire des gestes professionnels en dehors de toute programmation préparée à l'avance. En vérité, dans une vraie action didactique les objectifs en amont de l'activité ne sont jamais identiques à ceux constatés en aval, car il s'opère toujours au cours de l'activité des transformations ou modifications majeures et irréversibles que seules les mises en situations peuvent susciter et développer. Ces compétences ne sont jamais acquises, elles se développent et se professionnalisent dans le temps et en situation, donc par expérience. Il convient de noter que l'expérience est essentielle, à tout point de vue, à qualifier ou professionnaliser un enseignant, de surcroît non titulaire. C'est la raison pour laquelle :

> *« […], interroger les processus de professionnalisation requiert de prendre en compte dans une posture ensemblière l'ensemble des situations*

professionnalisantes formelles, informelles, ou non formelles, qu'elles participent ou non d'un procès de formation » (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 115).

On peut dire ici que l'absence de formation n'altère pas les possibilités de développement professionnel des enseignants non titulaires dans leur activité d'enseignement. Au contraire, la *« dimension expérientielle de ces situations »* (*op.cit.*) favorise nécessairement le développement de compétences professionnelles du sujet agissant en tant qu'enseignant. Même pour les professionnels l'agir et l'activité sont constitutifs de toute expérience qui, elle aussi, est tributaire de la professionnalité du sujet agissant. Ce qui est notable dans cette réflexion c'est de soutenir l'idée que :

« […] si le sentiment de compétence (Cosnefroy, 2007) constitue l'une des conditions du développement professionnel, alors, l'expérience en venant valider les « cas » vécus, à la fois comme processus d'action mais aussi comme produit de l'activité réalisée, soutient le développement professionnel » (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 116-117).

Il convient néanmoins de clarifier le terme expérience. Il faut distinguer l'expérience issue de la pratique et définie comme : *« une accumulation de situations »* de celle *« se construisant et se développant tout au long des situations rencontrées […] »* (*op.cit*). Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier et Nicole, 2010 parlent plutôt de professionnel *« en devenir »* ou *« en développement »* tellement la désignation comme professionnel n'est pas acquise d'office, mais se construit et se développe sans cesse. Toujours est-il que, par ailleurs, il ne faut pas que le sujet agissant puisse valoriser ou exiger la reconnaissance de son action didactique comme professionnalisante, sans l'avoir, au préalable, soumise à une analyse conceptuelle pour distinguer les échecs des développements de son activité. Ce n'est pas comme cela que l'expérience peut garantir un développement professionnel, car une accumulation de savoirs et de gestes professionnels répétés en situation ne suffisent pas à désigner le sujet agissant comme professionnel :

« Mais il doit problématiser cette expérience pour qu'elle ne soit pas qu'un récit de vie mais bien davantage une occasion d'interroger ses processus de

développement personnel et professionnel » (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 117).

Nous constatons ainsi que l'activité et au cœur du développement de compétences professionnelles des enseignants, notamment non titulaires dont la professionnalité est discutée et illégitimée de prime abord. Dès lors, peut être désigné comme professionnel le sujet agissant dans une triple activité, celle effectuée dans la maîtrise, celle qui évalue les pratiques et enfin celle qui transmet des « savoirs » (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010). La professionnalisation peut résulter aussi, comme dans l'approche fonctionnaliste, des modalités instituées. L'enseignant, compétent et professionnel, apparait, sous ce rapport, comme celui qui sait appliquer, respecter, reproduire ou perpétuer les règles, les manières de faire et d'agir édictées par l'institution, donc les prescriptions. Selon Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole (2010) :

« Dans une perspective fonctionnaliste, c'est l'institution qui semble définir les buts et les modalités de fonctionnement d'un groupe professionnel. C'est elle qui semble organiser les conditions de la professionnalisation via des dispositifs et des démarches spécifiques » (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 120).

Mais cette professionnalisation conditionnée et orientée par l'institution constitue un frein à celle qui émerge de l'action et de l'activité. Il faut, pour cela, que l'enseignant non titulaire assume pleinement son autonomie d'action pour interagir avec les élèves en dehors de toutes modalités instituées. Justement, cette logique dite interactionniste, privilégie le sujet dans l'activité. C'est pourquoi :

« Dans la perspective interactionniste ce sont les sujets dans la mise en œuvre de leurs intentions et de leurs pratiques, qui définissent le champ de la professionnalisation et qui participent de son processus de développement » (*op.cit.*).

Il semble que deux types de professionnels vont prévaloir notamment dans le domaine de l'enseignement. D'un côté, on peut parler de l'enseignant titulaire, comme d'un professionnel

expert et maître des savoirs institués[34], et de l'autre, l'enseignant non titulaire, acteur émergent des savoirs construits, voire co-construits dans l'activité. Il faut dire que le premier est assujetti et plus dépendant de la prescription tandis que le deuxième est un acteur plus ou moins autonome de l'action didactique. Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole (2010) parlent de :

> *« […] deux modèles de référence : le modèle de l'expert maîtrisant les savoirs spécifiques, de sa profession d'une part et d'autre part, le modèle de l'art, construit sur le postulat d'une dimension relationnelle constitutive intrinsèquement de ces professions »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010: 120).

Dans tous les cas ces deux références et modèles du professionnel devraient se compléter même si la mise en pratique des savoirs théoriques doit être le ciment de toute activité didactique.

SYNTHESE DU CHAPITRE

En somme, nous avons évoqué dans ce chapitre les rapports entre les compétences professionnelles et les politiques institutionnelles. Nous avons pu montrer que les compétences professionnelles peuvent être définies à partir du respect par l'enseignant des prescriptions institutionnelles. La légitimité qu'il en tire, ainsi, lui donne une autorisation à agir en tant qu'enseignant, ce qui favorise son développement professionnel. Le respect des tâches prescrites impliquent, par exemple, celui d'un « modèle pédagogique », du cadre didactique, de l'environnement scolaire, ainsi que la participation de l'enseignant dans l'équipe pédagogique. Nous remarquons qu'ici les politiques institutionnelles constituent un moyen de définir les compétences professionnelles. On peut donc dire que les compétences professionnelles renvoient à la capacité de l'enseignant à mettre en œuvre les prescriptions institutionnelles qui prodiguent une manière de faire et d'agir, sous la forme de tâches prescrites ou de référentiel de compétences.

[34] Nous comprenons par savoirs institués ceux acquis par le professeur dans une formation initiale, ou encore les savoirs disciplinaires ou théoriques.

Chapitre 2. L'activité pour définir les compétences professionnelles

L'activité constitue un moyen essentiel pour définir les compétences professionnelles des enseignants, notamment non titulaires. En effet, les compétences professionnelles relèvent d'une logique de l'action et de la pratique, de la nécessaire mise en pratique des savoirs théoriques par l'action. Or, ces actions et pratiques ne sont possibles que dans la légitimité d'agir qui autorise l'enseignant à assumer une tâche ou à faire une activité. Les compétences professionnelles apparaissent aussi comme une logique des savoirs qui mobilisent plusieurs connaissances mises en relation dans un contexte cognitif donné. Les savoirs ainsi contextualisés peuvent permettre de comprendre les compétences professionnelles développées dans l'activité.

1. Les compétences professionnelles : une logique de l'action et de la pratique

Cette notion n'est pas encore suffisamment interrogée, il faut dire qu'elle se rapporte à un certain nombre de concepts, liés à « un savoir – faire » tels que : être capable de, être habile à, être précis, etc. Toutes qualités qui se rapportent à l'action et à la pratique. Pour évoquer un sens de la professionnalité dans le monde du travail, Mériaux (2009) aborde la question sous le rapport de la connaissance et de l'expérience ; deux termes qui semblent s'éloigner de l'exigence de la formation professionnelle qui, pour beaucoup, serait naturellement le seul moyen de jauger la professionnalité d'un individu. C'est pourquoi, Mériaux (2009 : 13) explique : *« l'accord rompt avec la logique de la formation conçue comme une finalité en soi, et met au cœur des dispositifs de professionnalisation l'idée de combinaison individualisée des prestations en fonction des connaissances et des expériences de chacun »*. Appliquée au champ scolaire, cette approche de la professionnalité permet de dire que les compétences professionnelles d'un enseignant, par exemple, ne reposeraient plus uniquement, comme on l'a laissé toujours entendre et faire croire, sur la formation initiale certifiée qui lui conférerait une légitimité institutionnelle qui lui donne aussi le titre d'enseignant titulaire, par conséquent compétent et professionnel, *a priori*, et légitimé comme tel par l'institution scolaire. Or, il semble que c'est *in situ*, dans l'activité, et *a posteriori*, après l'activité que se construisent les vraies compétences professionnelles d'un enseignant, par l'expérience acquise dans l'agir. Brochier (2009) a aussi questionné l'importance de *« l'expérience face au diplôme »* dans l'évaluation des compétences professionnelles d'un individu. Même si son étude est faite dans

le monde de l'entreprise elle n'en demeure pas moins importante dans le domaine de l'enseignement où le prestige du diplôme professionnel est soigneusement et indécemment revendiqué pour justifier les compétences professionnelles d'un tel ou d'un tel autre. Ce qui semble être une aberration, c'est qu'on puisse préétablir que le diplôme est une garantie de compétences professionnelles. A ce sujet, Brochier (2009 : 47) retient *« l'expérience professionnelle comme critère d'évolution des hommes au sein des organisations du travail »*. Ce qui est remarquable c'est que l'individu puisse de *« l'apprentissage sur le tas »* gérer ses propres compétences. Pour cela, chez l'ouvrier dans l'entreprise comme chez l'enseignant dans le champ scolaire le constat est le même ; il faut faire *« […] de l'investissement dans le « faire » […] »* (*op.cit*. : 48), donc de l'action l'un des principes les plus essentiels à la notion de compétence professionnelle. De ce point de vue, la professionnalité devient une notion cruciale pour les enseignants, car *« désormais, il leur faut comprendre leur pratique en termes de compétences professionnelles »* (Jorro, 2002 : 7). Bourbao (2008), quant à lui, s'est particulièrement intéressé à la compétence de l'enseignant ; pour lui, la compétence d'un enseignant consiste à *« […] à maîtriser l'ensemble des paramètres qui permettent à un acteur de faire évoluer la situation dans laquelle il se trouve dans un sens qui lui semble favorable »* (Bourbao, 2008 : 74). Mais ce qui semble se dégager de cette définition de la compétence c'est à la fois la capacité ou l'aptitude, qui relèvent de l'action, et le savoir, qui deviennent ainsi des facteurs essentiels à l'élucidation de cette notion. On peut donc laisser penser que l'action et le savoir deviennent les maîtres-mots des compétences professionnelles d'un enseignant.

2. Les compétences professionnelles entre tâches et savoirs théoriques

C'est dans le même sens qu'abonde Krichewsky (2008) en s'interrogeant sur la polysémie du terme compétence. Evoquant la réflexion de plusieurs chercheurs[35] sur la question, elle explique que le terme compétence peut être défini :

> *« […] soit à partir de la tâche à accomplir, soit à partir des savoirs théoriques et pratiques de celui qui les accomplit, ou encore à partir de là ou des situations dans lesquelles l'agir de l'homme produit un changement »* (Krichewsky, 2008 : 96).

[35] Leney, Gordon et Adam (2008), Winterton, Delamarre-Le Deist et Stringfellow (2008), Rychen (2001).

Il y a sans doute un rapport étroit entre compétence et action, plus précisément à ce que l'on fait, c'est - à - dire la pratique. C'est pourquoi, Jorro (2002) note quatre types de rapport possibles entre la compétence et l'action :

- ✓ Le rapport à l'action qui constitue la mise en œuvre pratique des connaissances.
- ✓ Le rapport à la *« dimension cognitive »* qui suppose la mobilisation des *« ressources intellectuelles du praticien »* (Jorro, 2002 : 9) ; C'est le rapport aux savoirs enseignés.
- ✓ Le rapport complexe entre les savoirs disciplinaires et, ceux acquis dans la pratique, qui associent le savoir au savoir-faire pour définir la compétence.
- ✓ Le rapport à la validation des critères de compétence.

De ces types de relation peut découler un constat, celui par lequel *« […] les compétences sont un savoir d'action et de pratique […] »* (Jorro, 2002 : 8). De ce fait, elle fait le lien entre le discours et la pratique dans les compétences des enseignants. Au fond, le savoir théorique doit se constituer en savoir pratique ou d'action qui ne peut se réaliser que dans l'action, celle de l'enseignant qui pourrait faire émerger, voire développer des compétences conjointement, de manière coopérative et participative avec les élèves. Ces compétences acquises et ainsi développées ne peuvent l'être que dans la pratique, car aucune formation ne peut anticiper sur le développement de compétences émergeant spontanément de l'action et du milieu. C'est que l'action conjointe joue un rôle prépondérant dans le développement professionnel de l'enseignant non titulaire au Sénégal et en France. Il parait nécessaire, voire fondamental, que les compétences professionnelles des enseignants non titulaires soient analysées *in situ* et, non légitimées *a priori*, dans leurs interactions avec le milieu, leurs positions et leurs mouvements dans le lieu didactique en plus de la gestion du temps de l'activité. Ce qui permet de mieux établir un rapport entre le développement professionnel et les compétences acquises dans la pratique. On pourrait même aller jusqu'à dire que l'analyse des compétences par l'activité pratique peut effectivement résorber le déficit de formation professionnelle, puisqu'il est possible de développer des compétences et de se professionnaliser dans l'activité. L'autre enjeu du développement professionnel des enseignants non titulaires est de voir reconnaître et valider par les autorités institutionnelles et scolaires les compétences émergentes et développées de manière incorporée dans l'activité. Pour cela, *« le succès de la notion de compétence - pourtant si difficile à définir - (Hatano, Fraisse 2007) est sans doute lié aux espoirs qu'on fonde sur la capacité de formalisation des dites compétences »* Remoussenard

(2010 : 22). C'est donc par le biais de la pratique, de l'action et de l'activité qu'il faut aller chercher la professionnalisation des enseignants non titulaires.

3. Les compétences professionnelles : « une logique d'action et un agir professionnel »

L'absence de formation pose un problème identitaire pour l'enseignant non titulaire qui souffrirait d'un manque de légitimité et de reconnaissance face :

> *« […] aux transactions sociales qui fondent l'image du soi professionnel devant soi, devant les élèves, devant les autres collègues dans l'institution et, sur un plan plus général, dans la société »* (Jorro, 2002 : 66).

Sur le fond, deux visions s'opposent pour éclairer cette notion de compétence professionnelle : *« la logique d'action » et « l'agir professionnel »* (Jorro, 2002). D'une part, *« la logique d'action »*, qui confère à l'enseignant une personnalité, est une approche rationnelle de la notion de professionnalité qui structure *« l'activité enseignante »* dans sa fonctionnalité. D'autre part, *« l'agir professionnel »* consiste, non plus à programmer *« l'activité enseignante »*, mais à l'inscrire *dans « […] la subjectivité émotive et affective […] »* (*op. cit* : 77), qui commande le déroulement de l'activité didactique. Cette double approche de la professionnalité de l'enseignant rompt avec l'idée d'une *« professionnalité héritée »* (*op.cit.*), qui serait liée à ce que l'enseignant aurait acquis dans sa formation initiale et qui est érigé en principe de base de la compétence professionnelle. C'est dire donc que cette notion de compétence professionnelle peut être comprise dans l'ordre du complexe et ne saurait se réduire à une logique rationnelle qui ferait de l'enseignant compétent et professionnel celui qui tire sa légitimité de la *« professionnalité héritée »* de l'institution scolaire par la certification, dont les autres enseignants, en l'occurrence les non titulaires n'ont pas bénéficié. Ce qui voudrait dire que ceux-ci pourraient aussi légitimement revendiquer leur professionnalité par *« l'agir professionnel »*. Les compétences professionnelles supposent aussi chez l'enseignant :

> *« […] de partir de soi pour entamer avec le contexte dans lequel il se sent impliqué un dialogue singulier. Cette singularité agie, qui caractérise le style,*

révèle le rapport au monde du professionnel; rapport d'invention ou rapport de reproduction » (Jorro, 2002 : 81).

On retiendra simplement de cette réflexion, que les compétences professionnelles sont inhérentes à l'ouverture vers l'extérieur qui leur donne un caractère multidimensionnel et les empêche d'être closes ou réductrices. Il faut dire que Jorro (2002) pense qu'elles s'inscrivent dans une *« […] perspective dialogique »* (*op.cit.* : 112), car elles associeraient à la fois la programmation et la stratégie éthique et tactique qui émanent de l'activité didactique.

3.1. **Compétences professionnelles et « l'agir professionnel »**

Durat et Mohib (2008) semblent persuadés que la notion de compétence professionnelle est indissociable de l'agir. Or, qui dit agir pense subsidiairement à l'action programmatique ou stratégique. C'est pourquoi, même si cette notion leur semble polysémique, la compétence n'en demeure pas moins saisissable dès lors qu'on l'aborde sous l'approche :

« […] de l'effectuation de l'action, sous un angle encore peu étudié : celui de passage à l'action. Dire que la compétence est liée à l'agir c'est également reconnaître que la prise de décision et le passage à l'action sont des composantes déterminantes de la compétence » (Durat & Mohib, 2008 : 26).

Ainsi, on note dans cette approche que l'agir plus que la formation professionnelle, peut permettre de déterminer les compétences professionnelles d'un enseignant. Toutefois, quatre critères essentiels : *« action, situation, efficacité et légitimité »* (*op.cit.* : 27) peuvent permettre de cerner, sans être exhaustif et exclusif, bien sûr, cette notion de compétence professionnelle. Pour résumer ces quatre critères, nous pouvons penser à ce que Durat et Mohib (2008 : 27) [36] appellent *« […] une mise en action située et efficace »*. Mais pour qu'une action soit située ou efficace, il faut un collectif (d'élèves) ou individu (un élève) qui agit en interaction avec un autre individu (l'enseignant) dans un cadre didactique ou dans une situation spécifique. La compétence est donc considérée ici comme une aptitude à situer dans le temps et dans l'espace, voire contextualiser une action. Deux notions clefs émergent pour appréhender celle de la compétence professionnelle, c'est *« la situation »* et *« l'action »*. Nous retenons par

[36] Durat et Mohib (2008) se fondent sur une réflexion de Aubret, Gilbert et Pigeyre (2002).

situation le sens que Pastré (1999 : 28)[37] lui donne : *« […] une situation, ce sont des acteurs et des enjeux entre ces acteurs […] »* qui interagissent dans un lieu et une temporalité maîtrisée. L'action, par son aspect dynamique, donne à la compétence une dimension stratégique différente de l'efficacité qui relève de l'ordre programmatique ; car une action, comme la définit Legendre (1993 : 28)[38] est considérée comme efficace lorsqu'elle réalise et atteint *« […] des objectifs d'un programme […] »*. Or, l'enseignant efficace n'est pas toujours l'enseignant compétent professionnellement, comme du reste l'enseignant non efficace (selon le sens que Legendre (1993) donne au terme « efficace ») pourrait bien être compétent professionnellement. Il faut se fonder sur ce que Durat et Mohib (2008 : 29) considèrent comme pouvant relever du domaine de la compétence professionnelle : *« […] c'est décrire des stratégies et des représentations individuelles dans un contexte physique et social où les normes sociales et les valeurs éthiques sont affluentes »*. Mieux, *« Pour reprendre la célèbre formule de Le Boterf, la compétence est un « savoir agir reconnu »* (*op. cit.* : 29). Le mot « reconnu » utilisé ici pour qualifier l'agir évoque la question de la légitimité nécessaire à l'éclairage de cette notion de compétence professionnelle. En effet, l'agir doit au moins s'inscrire dans des *« […] critères auxquels se réfère une communauté de pratique, […] »* (*op.cit.*). C'est là tout le sens que Durat et Mohib (2008 : 29) donnent à *« (…) la compétence professionnelle [qui] désigne un « savoir agir » à la fois efficace et légitime »*.

3.2. **Compétences professionnelles et légitimité d'agir**

Arrêtons-nous un peu sur cette notion de légitimité qui n'est envisagée ici que dans la mesure où elle confère à l'individu les moyens, *« […] le pouvoir ou l'autorité légale […] »* (*op.cit*, p. 29) de l'action et de *« l'agir professionnel »*. Elle donne ainsi à l'enseignant, par exemple dans *« l'agir professionnel »*, *« […] l'autorisation de s'accomplir »* (*op.cit.*). Aussi est-il vrai que la légitimité, sans être un gage exclusif de compétence professionnelle, peut prédisposer l'enseignant à être compétent et professionnel. Ce faisant :

> *« […] nous pensons que la légitimité se situe au cœur de la compétence, c'est-à-dire de l'action orientée vers l'efficacité reconnue. Si la compétence suppose une action voulue et délibérée, elle trouve aussi sa source dans « l'autorisation »*

[37] Cité par Durat et Mohib (2008).
[38] *Ibidem*.

d'agir selon des règles reconnues et donc d'exercer un pouvoir » (Durat & Mohib, 2008 : 30).

Il s'agit désormais de voir comment l'enseignant arrive à développer des compétences professionnelles à partir de la dualité de l'autonomie et de la légitimité dans *« l'agir professionnel »*. Durat et Mohib (2008 : 32) s'interrogent sur la question *« […] dans la mesure où la compétence suppose nécessairement l'engagement d'un acteur dans une action orientée vers l'efficacité et la légitimité »*. On constate que ce qui est une action ordinaire : « l'agir », devient du coup un investissement infaillible de l'acteur profondément immergé dans son action par « l'engagement ». Par conséquent :

> *« […] la compétence repose sur un double mouvement opératoire. En même temps qu'elle se fonde sur la réalisation effective d'une action « efficace et légitime », elle suppose un être capable de s'engager dans l'action incertaine et qui ne produit pas toujours les effets escomptés »* (*op. cit.* : 33).

L'efficacité et la légitimité, de même que l'engagement deviennent alors essentielles à l'élucidation de cette notion de compétence. Au fond, cet engagement du sujet nécessite que son action, souvent imprévisible, puisse être maîtrisée. Au demeurant, il y a dans cette conception de la compétence une visée qui renvoie au résultat de l'action du sujet ; or, dans l'action didactique le résultat est difficilement évaluable.

4. **Les compétences professionnelles : une logique de savoirs**

Les savoirs disciplinaires, transversaux, voire d'action, peuvent effectivement constituer un moyen d'élucider cette notion de compétence professionnelle. En effet, dans l'approche de Gaté (2004 :131), on peut retenir trois critères qui permettent de donner un éclairage à la notion de compétence professionnelle. Avec lui, on pourrait noter que la compétence serait d'abord le fait que l'individu *« […] puisse entrer dans un rapport singulier avec un objet spécifique et codifié »* qu'on pourrait assimiler au contenu des savoirs. Il faudra ensuite comprendre que la compétence ait un rapport au contexte, à l'environnement ou à *« la situation donnée »* (Gaté, 2004) d'une activité didactique.

4.1. **Compétences professionnelles et interdisciplinarité**

Il faut se demander comment l'individu l'enseignant non titulaire, au cœur de l'activité didactique, arrive-t-il à la contextualiser pour la mise en pratique de ses savoirs. En effet, *« elle [la compétence] est relative à une situation donnée. En ce sens, toute compétence est contextualisée. Le contexte où s'inscrit l'acte de lecture est une variable déterminante quant à la gestion adaptée de cet acte »* (Gaté, 2004 : 132)[39]. Il lie ainsi la notion de compétence au lieu didactique où les savoirs enseignés sont mis en pratique. Ces trois critères sur lesquels se focalise Gaté (2004) renvoient à l'interdisciplinarité, voire à la transdisciplinarité. C'est dire que les compétences professionnelles se construisent par l'interaction du savoir et du savoir-faire de l'enseignant. En prenant l'exemple de la lecture et de l'écriture, Gaté (2004) explique que la compétence :

> *« […] résulte d'une interaction dynamique entre plusieurs types de savoir concernant lire-écrire, interrogeant des connaissances relatives à la langue, (son lexique, sa syntaxe), au thème ou au référentiel culturel de l'écrit (de quoi est-il question ? Qu'est-ce que je connais de ce qui est à lire ou à écrire ?), mais aussi des savoir-faire, des connaissances procédurales, ce que certains nomment aussi des stratégies de lecture (ou d'écriture) variables selon le contexte, les textes ou même les lecteurs-scripteurs eux-mêmes »* (Gaté, 2004 : 132).

Nous retenons que *« l'interaction dynamique »* évoque les mouvements des acteurs dans le cadre didactique qui rappellent ce que Mercier et Sensevy (2007) appellent la topogenèse. Il est vrai que dans l'action didactique *« l'interaction peut relever de l'ordre des échanges verbaux »* qui rappellent le principe de la mésogenèse (Mercier & Sensevy, 2007). On ne saurait aussi ignorer dans *« l'interaction dynamique »* l'importance des accélérations et des pauses de l'activité didactique qui fait penser à la gestion du temps didactique que Mercier et Sensevy (2007) ont étudié à travers la chronogenèse[40]. De plus, le terme « stratégie », que Gaté (2004) érige en notion fondamentale aux compétences professionnelles d'un enseignant, permet de dire que la compétence n'est pas exclusivement liée au programme enseigné ou au respect de la prescription. Au demeurant, la stratégie à travers sa variabilité dynamique et son caractère inconstant, voire sa non-linéarité (Morin, 2005) s'oppose à la notion de programme

[39] Gate (2004) s'inspire de la réflexion de Giasson (1990).
[40] Nous avons développé la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse dans la deuxième partie consacrée à la méthodologie.

qui institutionnalise et peut réduire le domaine de la compétence de l'enseignant, dès lors qu'il est admis que les stratégies, définies spontanément et de manière pertinente pour résoudre une difficulté d'apprentissage que le programme préétabli, si bien conçu qu'il puisse être, ne pouvait sans doute pas prévoir, relèvent uniquement des compétences professionnelles acquises par l'enseignant dans « l'agir professionnel », l'action et l'activité. Ce qui pose la question de l'autonomie dans le choix stratégique de l'enseignant pour orienter son action didactique selon les circonstances du moment.

4.2. **Compétences professionnelles et ressources cognitives**

D'une manière générale, la complexité des phénomènes de connaissances, voire d'apprentissage entraîne indubitablement les individus à aller chercher dans la compétence, comme l'ont noté Toussaint et Xypas (2004 : 12), les *« […] multiples ressources cognitives – habiletés développées, structures logiques, représentations – […] »* nécessaires à la performance. Il semble alors opportun, pour mieux comprendre cette notion de compétence, de la séparer de celle de la performance qui se rapporte à l'activité didactique menée dans des conditions topogenétiques différentes (Mercier & Sensevy, 2007). Or, la compétence est indissociable de la psychologie, voire de la mentalité de l'individu. Il faut dire qu'elle ne peut se concevoir en dehors, au moins d'un critère, celui de l'aptitude de l'individu, notamment enseignant, à agir ou interagir avec quelqu'un d'autre, qui peut-être un élève, afin d'apprendre ou de faire apprendre, voire de co-apprendre. Toussaint et Xypas (2004) relèvent trois critères essentiels à la compréhension de cette notion de compétence : *« la connaissance développée »*, *« l'aptitude à utiliser cette connaissance »* et *« son utilisation effective »*. Ces trois critères renvoient sans doute au savoir et à l'action, enjeux majeurs de la compétence. Il faut dire que l'aptitude n'a pas seulement une dimension pratique par rapport à ce que l'on fait ou ce que l'on fait faire aux autres, elle est aussi d'ordre cognitif. A ce propos, ils pensent que *« la compétence réfère à une aptitude de nature psychologique et mentale […] »* (Toussaint & Xypas, 2004 : 12). Il ressort de cette réflexion l'idée que la compétence n'est pas seulement de la connaissance diffusée mais elle se perçoit encore mieux dans la pratique. Or, si le savoir est un acquis de l'individu, la pratique ou « l'aptitude à faire » dépendra de la stratégie développée ou élaborée et, sans cesse, renouvelée en fonction des aléas du contexte ou du cadre, notamment didactique chez l'enseignant, dans lequel l'individu est appelé à transmettre ou pratiquer ses connaissances et son savoir. De plus, Sorin (2004) pose le problème du rapport de la compétence professionnelle au savoir. En effet, bon nombre

d'enseignants et même d'autorités institutionnelles pensent que l'enseignant compétent et professionnel est celui qui a le plus de connaissances dans le savoir disciplinaire enseigné ou qui est plus qualifié à assumer cette tâche. On comprend alors pourquoi, la vision de Sorin (2004) mette l'accent sur la primauté du savoir dans l'évaluation des compétences professionnelles de l'enseignant. Or, ce rapport entre les compétences professionnelles et le savoir disciplinaire semble relever d'une relation de causalité linéaire. En termes clairs, on serait tenté de penser que la maîtrise d'un savoir disciplinaire est un gage de compétences professionnelles pour celui qui est chargé de l'enseigner. C'est pourquoi, Sorin (2004 : 176) émet l'idée qu'il serait hasardeux de disjoindre les compétences professionnelles du savoir enseigné ; elle pense que le danger de réduire les compétences professionnelles au savoir disciplinaire c'est *« […] placer compétence et connaissance en opposition plutôt que de les faire se conjoindre »*.

4.3. Les compétences professionnelles : une mise en relation de plusieurs connaissances

Morlaix (2004) s'est aussi appuyée sur la notion de savoir qui a plusieurs acceptions pour définir celle de compétences professionnelles. Mais loin d'être un simple savoir la compétence est aussi *« un plus que savoir »* qu'il faut chercher dans *« […] le trio savoir, savoir-faire, savoir-être […] »* (Morlaix, 2004 : 58). Parmi tous les auteurs évoqués Morlaix (2004)[41] propose de définir la compétence, chez les élèves, particulièrement, et les autres acteurs de l'enseignement, plus généralement, comme *« […] plusieurs connaissances mises en relation, elle s'appuie à une famille de situations, et est orientée vers une finalité »* (*op. cit.*). Il faut dire que la compétence professionnelle se définit par la maîtrise des connaissances dans le temps, c'est-à-dire dans la répétition de la pratique, par l'assimilation des gestes qui la sous-tend ; ce qui lui donne une dimension peu éloignée de l'expérience que Morlaix (2004) appelle la *« perspective longitudinale »*. Elle pourrait être aussi l'aptitude à combiner les connaissances acquises et maîtrisées (le savoir) à d'autres connaissances diverses, et à les appliquer dans des situations données (savoir-faire) ; cela correspond à *« la perspective transversale »* de la compétence. Cette définition appliquée au champ scolaire donne la compréhension selon laquelle la compétence est *« un double phénomène [qui] est observé dans la dynamique des apprentissages : diversification d'une part et renforcement de l'autre des relations entre les acquisitions des élèves [diffusées par des enseignants] […] »* (*op.cit*, p.

[41] Morlaix (2004) s'appuie sur la réflexion de Allal (1999).

67). Or la mise en relation, de manière transversale et longitudinale est organisée par l'enseignant, lui-même, qui construit ainsi des compétences professionnelles à partir d'un collectif d'élèves. C'est justement dans la conception de l'activité didactique pour la mise en action ou en pratique des connaissances ou des savoirs qu'il faut aller chercher la véritable compétence professionnelle. Au fond la conception est une métacompétence : c'est la compétence de la compétence. Ainsi ce qui parait intéressant c'est que la compétence peut se comprendre comme une aptitude de l'enseignant à dire « le comment » d'une action qui met en pratique à la fois ses connaissances et ses représentations.

5. **Compétences professionnelles et savoirs contextualisés**

Les représentations, établissant des rapports entre l'enseignant et son milieu, social ou professionnel, permettent de définir ce qu'il est ou représente par rapport à lui-même et par rapport aux autres. Pour cela, elles peuvent servir à définir les compétences professionnelles des enseignants. En effet, Lac, Mias, Labbé, et Bataille (2010) se fondent sur les notions de représentations et d'implications professionnelles pour élucider les notions de compétences professionnelles. Il s'agit en vérité des relations du travailleur quel qu'il soit avec le milieu, donc en situation d'activité. En effet, pour parler de professionnalisation il faut tenir compte du contexte, voire du milieu dans lequel l'enseignant agit, plus précisément l'enseignant non titulaire. Un contexte qu'on peut aussi appeler le milieu didactique, à partir duquel un certain nombre de représentations, notamment sociales, permettent de donner une autre acception de la notion de professionnalisation qui, de ce point de vue, n'est pas :

> *« […] un passage d'un état à un autre mais la constitution de représentations professionnellement contextualisées entretenant un rapport étroit avec un système de représentations sociales, activé par ailleurs mais toujours présent »* (Lac, Mias, Labbé, & Bataille, 2010 : 138).

Le contexte social influe sur les compétences professionnelles du travailleur, de l'enseignant titulaire tout court, en ce sens que les considérations périphériques à l'activité peuvent avoir un impact sur le sujet agissant et même sur le cours de l'activité. Cela consiste pour lui d'emprunter, en dehors des savoirs spécialisés, des savoirs communs contextualisés qui permettent de faciliter l'apprentissage ou de le rendre plus accessible. Il faut noter que :

> *« […] des professionnels peuvent activer, à propos d'un objet de leur champ, des éléments de sens commun de représentations et des formes de discours « adaptés » à une situation d'interlocution non spécialisée »* (Lac, Mias, Labbé, & Bataille, 2010 : 138).

Ceci montre que le professionnel, au regard de l'analyse de l'activité, n'est pas celui qui maîtrise les savoirs spécialisés ou savants spécifiques à son domaine de compétences mais, beaucoup plus, c'est celui qui sait s'en servir en les adaptant aux savoirs communs et non spécialisés émergeant du contexte ou du milieu de manière spontanée et imprévisible. A ce propos, Lac, Mias, Labbé et Bataille (2010 : 138) parle de *« […] l'emprunt différencié de savoirs de sens commun à propos de l'explicitation de savoirs professionnels […] »*[42]. Ainsi, la professionnalisation serait cette capacité à mettre en rapport les savoirs spécialisés et non spécialisés qui se développent à la fois dans et à la périphérie de l'activité. Il n'y a pas d'enseignants professionnels qui, au cours de son activité, ne soient pas amenés à tenir compte, consciemment ou non, des influences périphériques de leurs actions didactiques, c'est-à-dire de toute autre action exogène à l'action didactique proprement dite, mais susceptible de modifier ou d'influer sur son cours. A ce titre, *« […] les choix propres du professionnel, ses autorisations à agir en évaluant et contrôlant ses actions [s'inscrivent] dans un système de pratiques collectives »* (Jorro, 2007 ; 2009)[43]. Ce qui *« […] renverrait plus spécifiquement aux rapports réels et/ou vécus en terme d'agir professionnel (Jorro, 2007, 2009) des acteurs avec leur environnement »* (Lac, Mias, Labbé, & Bataille, 2010 : 140). On constate que l'action de l'enseignant professionnel tient à la fois de lui-même, à travers les savoirs spécialisés et les interactions avec le milieu, y compris langagières, les savoirs aussi communs, voire périphériques. Chaque sujet, même agissant en parfaite autonomie, ne saurait soustraire son action à l'action collective et aux représentations sociales. Ce qui veut dire que la professionnalité ne se développe pas uniquement par les savoirs spécifiques mais bien par les savoirs différenciés qui spontanément surviennent du milieu. Elle est considérée comme le fait d'un investissement à la fois individuel et collectif qui s'appuie et s'oriente en fonction des contextes et de l'environnement. C'est pourquoi, *« la professionnalisation renverrait plus particulièrement à la construction et la reconstruction de cet implicite à partir d'un travail autour de la dimension du sens »* (*op.cit.*). Ce qui est « implicite », c'est tout ce qui émerge du milieu en dehors des actions prescrites et spécifiques

[42] Lac, Mias et suite (2010) s'inspire de Piaser et Bataille (2010).
[43] Cité par *Lac, Mias, Labbé, et Bataille* (2010 : 140).

qui relèvent des savoirs spécialisés. Ce sont surtout les rapports entre savoirs tacites et différenciés, non spécialisés qui jaillissent du milieu.

6. **Compétences professionnelles et activité**

L'activité constitue un élément fondamental pour définir les compétences professionnelles des enseignants, notamment non titulaires et non formés. C'est ainsi que Remoussenard (2010 : 13) aborde la question des compétences professionnelles sous l'angle des rapports entre *« […] l'usage des savoirs produits par le système éducatif dans les situations professionnelles »*. C'est dans ce contexte qu'il pense :

> *« La professionnalisation constitue un principe organisateur du champ éducatif et deux pistes de recherche nouvelles sont susceptibles d'en éclairer quelques « angles morts » : le rapport des professionnels de l'éducation et de la formation à la professionnalisation, l'usage des savoirs produits par le système éducatif dans les situations professionnelles »* (Remoussenard, 2010 : 13).

Seulement *« l'usage de ces savoirs produits »* ne permet de définir la professionnalisation que par rapport à l'action, voire à l'activité. Il incombe donc à l'enseignant d'inscrire la production de savoirs dans le sillage de l'action, et surtout de l'activité. Dès lors, la professionnalisation :

> *« […] relève de ce que J-M Barbier appelle le vocabulaire finalisant ou mobilisateur de l'action qui a pour fonction d'orienter les actions et de leur donner de la valeur et qu'il est marqué sociologiquement, c'est-à-dire traversé par des jugements de valeurs des acteurs (Barbier 2006) »* (Remoussenard, 2010 : 14).

Cette réflexion renvoie à deux choses. D'abord, la professionnalisation est un processus indéniablement lié à l'action, et surtout à l'activité d'enseignement, ensuite elle est sujette à ce que Remoussenard (2010 : 14)[44] appelle *« les jugements de valeurs des acteurs »* qui donnent aux compétences professionnelles une valeur relative et contestable. C'est pourquoi, si elles sont indissociables de l'appréciation de tous, elles ne sauraient être remises en cause,

[44] Remoussenard (2010) reprend une réflexion de Barbier (2006).

même constatées, car *« […] tout à la limite peut être professionnalisant dans une société où l'activité professionnelle est centrale, […] »* (*op.cit* : 14).

6.1. **Compétences professionnelles et mise en pratique des savoirs**

La professionnalité consiste à mettre en pratique, et dans l'activité, les savoirs théoriques qui impliquent des situations professionnelles, comme l'atteste, du reste, Remoussenard (2010) en ces termes :

> *« Enfin, partant de l'hypothèse que la professionnalisation constitue un principe organisateur du champ éducatif, nous proposons deux pistes de recherche nouvelles, susceptibles d'éclairer quelques « angles morts » des processus de professionnalisation : le rapport des professionnels de l'éducation et de la formation à l'idée de professionnalisation, la question de l'usage des savoirs acquis au cours des études dans les situations professionnelles »* (Remoussenard, 2010 : 14).

Il y a, de ce point de vue, une relation synchrone et ténue entre la professionnalisation et l'activité. Deux choses qui paraissent indissociables aux yeux de Remoussenard (2010) pour qui tout développement professionnel implique une pratique, une activité et des compétences, acquises surtout par expérience. Sous ce rapport, il explique :

> *« La préoccupation de la professionnalisation, si l'on saisit le terme dans ses usages pratiques, implique une prise en compte des questions relatives à l'emploi, à l'activité, aux compétences, aux métiers ou aux professions »* (Remoussenard, 2010 : 15).

L'activité permet ainsi de définir la professionnalisation en évidence avec la position singulière que l'enseignant, par exemple, occupe, en situation didactique et par rapport aux autres acteurs didactiques. On remarque la même idée dans la réflexion suivante :

> *« l'ensemble des activités humaines, [y compris l'activité d'enseignement], s'articulent et s'organisent autour de l'activité de travail qui en constitue un horizon privilégié, une sorte d'axe central et l'activité dite professionnelle tient,*

dans notre société, une part de sa singularité de cette position » (Remoussenard, 2010 : 15).

Il faut dire que l'activité peut bien résorber l'absence de formation professionnelle, notamment des enseignants non titulaires et non formés, en ce sens qu'elle permet de développer une professionnalité acquise par l'expérience et dans le vécu. Elle émerge d'une manière ou d'une autre de toute activité, voire des connaissances, des aptitudes et des compétences nouvelles que seule la pratique peut faire prévaloir. Plus l'enseignant s'investit dans l'activité, par son action participative, coopérative et transactionnelle avec les autres acteurs didactiques, plus il est susceptible de développer une professionnalité nouvelle qui n'a rien à voir ni envier à celle, supposée et présumée, acquise de la formation initiale. Ainsi Remoussenard (2010) pense :

« L'énumération serait longue de celles qui rendent nécessaire une production de connaissances sur l'activité professionnelle et une traduction formelle de l'expérience. Gestion (prévisionnelle) des emplois et des compétences, recrutement, bilans de compétences. Validation des acquis de l'expérience, supplément au diplôme pour l'enseignement supérieur, retour d'expérience dans les formations en alternance, démarche de certification qualité, etc. » (Remoussenard, 2010 : 16).

6.2. **Compétences professionnelles et analyse de l'activité**

Toute démarche de professionnalisation requiert, sans doute, une analyse de l'activité du travail, *a fortiori* de l'activité d'enseignement. Pour cela, note Remoussenard (2010 : 16) : *« L'analyse de l'activité nous apparait par conséquent être l'un des objets susceptible de structurer un champ de recherche autour de la professionnalisation»*. Il retient dans des domaines divers une manière d'analyser l'activité du travail :

- ✓ La logique Taylorienne qui se focalise sur les comportements et les gestes des individus dans l'activité (Taylor, 1911)[45].
- ✓ La logique ergonomique qui *« s'intéresse [davantage] aux postures, et, la nature du travail et la connaissance du travail évoluant […] »* (Remoussenard, 2010 : 17).

[45] Cité par Remoussenard (2010 : 17).

- ✓ La logique médicale qui développe des stratégies pour que les individus surmontent dans l'activité *« […] les pathologies mentales […] »* (*op.cit.*)
- ✓ La logique professionnelle qui favorise la construction d'une formation professionnelle qui tient *« […] compte des situations de travail […] », qui permet « la construction et le transfert des compétences »* (Pastré, 2002)[46]
- ✓ La logique clinique de l'activité qui reste centrée sur *« […] le pouvoir d'agir des acteurs, d'enrichir leur expérience et [qui] constitue donc un moyen de formation »* (Remoussenard, 2010 : 17).

Dans cette réflexion de Remoussenard (2010), deux logiques viennent retenir notre attention. D'abord, la logique professionnelle qui lie la professionnalisation à une activité de construction et de transferts de compétences, à partir des situations didactiques ; on y retrouve sans doute les interactions du milieu, que nous considérons comme tenant de la mégognenèse, des mouvements et positions des acteurs dans le lieu didactique, en l'occurrence la topogenèse, et la gestion du temps de l'activité que Remoussenard (2010 :17) a appelé *« la mesure chronométrée de leurs gestes »* qui pourrait correspondre à ce que Sensevy et Mercier (2007) ont dénommé, à juste, titre la chronogenèse. Ensuite, la logique clinique de l'activité qui, à travers l'agir et l'expérience des acteurs, *« […] constitue donc un moyen de formation […] »* (Remoussenard, 2010 : 17). En réalité, les interactions du et avec le milieu (mésogenèse) rendent bien compte d'une réelle professionnalisation, notamment des enseignants non titulaires, dans l'action didactique d'où se *« […] produit une connaissance de son travail et de celui d'autrui susceptible, en construisant une capacité de formalisation et d'analyse du travail, de faire évoluer les compétences »* (*op.cit*).

7. Les compétences professionnelles : une nécessaire conjonction des actions et situations professionnelles

Il se pose la nécessité de conjoindre, pour définir les compétences professionnelles les actions et les situations professionnelles. Nous entendons par action ce que l'enseignant fait, dit et pense, et par situations professionnelles comment et dans quelles conditions, quel contexte le fait-il. Cette mise en situation de l'action permet de construire, voire de développer des savoirs dans les conditions et le contexte de l'action.

[46] *Ibidem* : 17.

7.1. **Compétences professionnelles et mise en situation de l'action**

Le professionnel, notamment dans le métier de l'enseignement, qu'il soit formé ou non, doit conjoindre l'action et la situation de l'action, la primordialité des savoirs pratiques et les relations émotionnelles entre les acteurs (Jorro, 2009 ; Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010). Toujours est-il que l'activité reste le poumon de la professionnalité, c'est pourquoi :

> *« […] certains de ces professionnels reconnaissent la nécessité d'une formation professionnelle pour apprendre, par exemple, des techniques de communication ou encore des méthodes pédagogiques, ils ou elles considèrent souvent qu'il y a dans l'activité une part indicible et indiscutable de compétence, voire d'aptitudes personnelles renvoyant le plus souvent à des dimensions psychologiques, ne nécessitant pas d'apprentissage autrement qu'un apprentissage expérientiel »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 121).

Au fond, l'activité requiert de la part de l'enseignement une capacité à saisir dans le milieu les actions telles qu'elles émergent, parfois hors des savoirs de la profession ou des savoirs professionnels mais qu'il doit, à juste titre, gérer par des moyens adaptés que seul l'acteur ou le sujet agissant peut garantir. Regardons, à présent, ce qu'ils en disent:

> *« Enfin, cette activité suppose et présuppose une grande capacité d'adaptation aux situations, requiert des ajustements, des pratiques aux nouveaux contextes éducatifs et pédagogiques. Dès lors, l'invitation à l'analyse des pratiques semble constituer peu à peu la pierre angulaire des processus de développement professionnel »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 122).

Ils vont plus loin quand ils affirment en s'appuyant sur les réflexions de *« Lessard et Tardif [qui] pointent la question des savoirs et celle de la formation à l'enseignement comme possibles obstacles pour affirmer de manière définitive que l'enseignement est bel et bien une profession »* (*op.cit.*). En réalité, il faut dire que la formation ne suffit pas à professionnaliser les situations d'apprentissage, car *« […] la nature et le sens de la formation à l'enseignement ne semblent pas toujours garantir la mise en place des situations d'apprentissage professionnel »* (*op.cit.*). De ce fait, les compétences professionnelles peuvent être comprises

comme la capacité de l'enseignant, titulaire ou non, à établir un rapport au savoir et à l'activité à partir de l'agir professionnel, au sens d'une mise en situation de l'apprentissage. Ainsi, est-il important pour achever cette définition de la professionnalisation de préciser le sens des notions de situation, d'activité, et d'apprentissage inhérentes à tout processus de professionnalisation. En effet, par situation, il faut comprendre une action intentionnelle bien réfléchie et préparée à cela ; l'activité, au-delà de la pratique, de l'agir et des gestes, relève d'un processus cognitif qui s'élabore, se conçoit et se réalise en situation. Ces propos, qui suivent, viennent corroborer cette idée :

> *« La situation n'est pas qu'un simple contexte d'activité. Elle est pensée selon une intention d'action et selon les procédures opératoires. L'activité n'est pas qu'une simple pratique ou qu'un ensemble de gestes professionnels. Elle est organisée selon les modèles cognitifs et opératifs. Elle est directement liée à la situation »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 123)[47].

Il est alors possible de penser que la formation à elle seule ne garantit pas la maîtrise d'une profession même si elle peut en être un atout de présomption de compétences professionnelles, car :

> *« […] l'apprentissage ne peut se réduire à la formation. Or, souvent les responsables de dispositifs de formation professionnelle considèrent qu'il suffit d'installer une formation professionnelle pour que celle-ci offre la garantie d'un apprentissage »* (*op.cit*.).

Le processus de professionnalisation nécessite de la part de l'enseignant, notamment non titulaire, la maîtrise de la tension des *« situations professionnalisantes »* : l'activité, l'apprentissage et l'agir de l'acteur didactique, en tant que *« sujet et objet »* de l'apprentissage (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010).

[47] Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole (2010) s'inspire de Pastre (2008).

7.2. **Compétences professionnels et savoirs « situés »**

Nous considérons que la professionnalisation est un constant processus de construction et de reconstruction, voire de co-construction de savoirs situés et incorporés dans l'activité. Si ces savoirs existent déjà ou sont en construction, la professionnalité de l'enseignant consistera alors à les approfondir par les pratiques. On peut parler de la professionnalisation avec Vanhulle et Lenoir (2005 : 37) comme : *« […] d'un processus de construction et d'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier »*[48]. On voit bien que ce qu'on peut appeler le triplet des savoirs, c'est-à-dire *« les savoirs professionnels, les savoirs expérientiels et des savoirs tacites »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole,2010 : 124-125) ne s'acquièrent pas *a priori* dans une formation initiale, mais ils se construisent en situation didactique et de manière incorporée dans l'activité. En outre, les savoirs expérientiels et tacites dépendent essentiellement du milieu et de ce qui émergent de l'activité ou de l'action didactique à travers les transactants que sont les professeurs et les élèves. Se professionnaliser *« […] c'est mettre à jour la diversité des discours, la diversité des projets, la dimension implicite et hétérogène des intentions des différents acteurs concernés »* (*op.cit* : 125). Ainsi, même si la formation initiale ou continue contribue à construire des compétences requises à toute professionnalité, force est de reconnaître que le milieu et les situations, interactives et interactionnelles d'apprentissage et d'enseignement, permettent à l'enseignant non titulaire de développer des compétences professionnelles acquises par le jaillissement du milieu de *« savoirs expérientiels, des tacites »* (*op.cit.*). *Il faut donc :*

> *« Comprendre le fonctionnement de l'agir humain en milieu de travail pour prendre en compte l'évolution des savoirs requis afin d'agir et d'identifier les compétences à atteindre, prendre en considération l'évolution des dispositifs et des pratiques […] donc différentes variables à prendre en compte dans la compréhension des processus de professionnalisation »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 125).

Deux constats émanent de cette réflexion : la première laisse penser que le requis est le point de départ de tout développement professionnel tandis que le deuxième soutient avec pertinence que les acquis vécus et expérientiels sont des éléments fondamentaux à tout

[48] Cité par Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole (2010 : 123-124).

développement professionnel. Ce deuxième constat est plus conforme à ce qu'on peut appeler :

> *L' « […] apprentissage informel, qu'il soit intentionnel (individuel, collectif) ou inconscient, voire tacite (Bjornavold, 2001 ; Gamache, 2004) ; Linvingstone, Peter & Sawchuk, 2003). Pensons aussi aux situations d'apprentissage « sur le tas » (Delbos & Jorion, 1990) ou par l' « usage » »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 126).

Ce qui suppose pour définir les compétences professionnelles, en l'occurrence celles de l'enseignant non titulaire, une analyse de l'activité et des pratiques non prescrites et qui tiennent uniquement de ce qui jaillit du milieu et de l'action didactique.

8. Les compétences professionnelles : une construction en devenir et dans l'action renouvelée

Le sujet professionnalisant, qu'est l'enseignant non titulaire, se construit en devenir et par l'action *« […] dans son identité et dans sa posture de professionnel »* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010 : 127). En somme, on peut dire que toute professionnalité est inhérente à l'analyse des pratiques. C'est seulement, par l'activité que le professionnel, qui ne l'est qu'en devenir, se construit une identité, un statut, voire un parcours dont les étapes s'élaborent au fur et à mesure de l'activité. Enfin, *« il s'agit ici d'analyser le travail de ces différentes professions en privilégiant l'analyse de leur action en situation »* (*op.cit.*). C'est que, en définitive, la professionnalité dépend de deux temporalités, celle de la formation initiale qui confie à l'enseignant *« un agir professionnel »* prédéfini, et celle de la formation continue qui lui (notamment l'enseignant non titulaire) garantit par l'activité *« un développement professionnel » a posteriori* (Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole, 2010). Ces deux temporalités, pour garantir la professionnalité de l'enseignant non titulaire, par exemple, devront nécessairement tenir compte *« […] de l'évolution des compétences et celles de la reconnaissance professionnelle, bien au-delà des strictes situations de travail »* (*op.cit.* : 128). Il apparaît alors que les compétences ne sont pas définitivement acquises mais se développent sans cesse ; ce qui suppose qu'elles se construisent dans l'activité. Autre chose, c'est que la professionnalité qui se développe dans l'activité doit être reconnue comme telle et validée.

SYNTHESE DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, nous avons défini les compétences professionnelles comme relevant d'une logique de l'activité. Nous avons montré que l'activité, à travers ce que l'enseignant fait et dit avec ses élèves, en interaction avec le milieu, permet effectivement de définir des compétences professionnelles développées dans l'activité. L'activité permet la mise en pratique de savoirs théoriques et favorise la construction de savoirs situés ou contextualisés qui dépendent moins des savoirs disciplinaires que des savoirs d'action. Nous pouvons retenir que la mobilisation dans l'activité de ressources cognitives pour la mise en relation de plusieurs connaissances et des savoirs interdisciplinaires, est un des moyens pour définir les compétences professionnelles. Aussi, avons-nous évoqué le fait que l'action, mise en situation d'apprentissage et sans cesse renouvelée, permet de dire que les compétences professionnelles se construisent constamment dans l'activité.

Chapitre 3. Les compétences professionnelles : une logique expérientielle

Dans ce chapitre, nous évoquerons la définition des compétences professionnelles par rapport à l'expérience. L'idée consiste à définir les compétences professionnelles à partir du vécu expérientiel de l'enseignant. Nous nous sommes fondé sur le principe qu'à force d'agir en interaction avec le milieu didactique, l'enseignant apprend et mémorise des gestes professionnels nouveaux et non acquis d'avance. Il s'agira de définir les compétences professionnelles à partir des acquis expérientiels tirés de l'activité. En outre, l'autoformation et la construction de savoirs « d'expérience » constituent, sans doute, des éléments fondamentaux pour définir les compétences professionnelles. Certaines compétences professionnelles, comme l'organisation du collectif/Classe, relèvent des savoirs organisationnels et expérientiels qui permettent une requalification permanente des enseignants, notamment non formés. Nous dirons comment des savoirs transférés par l'expérience interactionnelle, apprenante sociale et formatrice, et stratégique, peuvent permettre de définir les compétences professionnelles.

1. Compétences professionnelles et expérience acquise

L'activité et sa dimension expérientielle constituent des éléments essentiels pour élucider la notion de compétence professionnelle. En effet, Wittorski (2010) conçoit les compétences professionnelles comme relevant d'un enjeu social, en ce sens qu'elles donnent, par exemple, à l'enseignant, professionnellement reconnu comme tel, une valeur sociale, on va dire une légitimité sociale, voire institutionnelle.

1.1. Compétences professionnelles et « requalification » permanente

Les compétences professionnelles ne se limitent pas à l'acquisition d'un diplôme de qualification, obtenu au cours d'une formation initiale, mais elles procèdent d'une *« requalification »* permanente, sans cesse remise en question. L'expérience acquise donc dans l'action et l'activité joue beaucoup sur la professionnalisation de la personne, notamment sur les enseignants non titulaires. A ce sujet, Wittorski (2010 : 7) dit : *« que chaque personne devrait être en capacité de se requalifier en permanence »*. En vérité, le professionnel jouit de ce titre par rapport à une *« […] mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique »* (*op.cit.* : 8). En

l'adaptant au contexte de l'activité ou du travail, la professionnalisation est comprise comme une transformation perpétuelle de la personne en activité. Elle est donc liée aux compétences, *in situ*, développées en fonction de l'évolution de l'activité, par l'enseignant et les apprenants. A ce propos, Wittorski (2010 : 8) parle de la professionnalisation comme d' *« une modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations d'apprentissage »*. Sous cet angle, elle est plutôt de l'ordre de *« l'intention organisationnelle »*, une compétence nécessaire à définir la professionnalité de l'enseignant, notamment non titulaire et non formé.

1.2. Compétences professionnelles et savoirs organisationnels de la classe

Si l'on rapporte cette acception de la professionnalisation à l'activité, l'enseignant, dit professionnel, devrait être apte, au-delà de la diffusion du savoir enseigné, à organiser au moins intentionnellement son activité en fonction des modifications de la situation didactique. Ce qui laisse penser que la formation, à elle seule, ne suffit pas à garantir la professionnalisation de l'enseignant. Il lui faut inéluctablement un certain vécu qui relève de l'ordre d'une expérience acquise, d'un savoir pratique. En vérité, la place que la formation accorde à la professionnalisation n'est pas exclusive ; elle est certainement importante mais elle ne semble pas être le seul moyen de professionnaliser l'enseignant non titulaire. Au fond, deux termes peuvent justifier la formation : *« l'efficacité »* et *« la légitimité »* (Wittorski, 2010 : 9). Mais suffit-il pour être un enseignant professionnel d'être efficace et légitime. La question peut se poser d'autant plus que la légitimité est une présomption de professionnalité qui peut ne pas se traduire comme telle. Or, l'efficacité ne peut se jauger qu'au terme de l'activité, *a posteriori*, en fonction des résultats, ce qui forcément laisse supposer une activité, voire une action ; ce qui laisse penser que le développement professionnel est lié à un processus qui va du début à la fin de l'activité et, même parfois, en dehors de celle-ci en rapport à des considérations sociales qui peuvent jouer sur le développement professionnel de l'enseignant. Dans cette perspective, on pourrait dire que les compétences professionnelles sont un enjeu de l'activité au cours de laquelle l'enseignant, en tant qu'individu autonome, développe certainement des compétences professionnelles non référentielles en agissant dans un collectif d'élèves. Il est clair que de l'activité émergent sans doute des compétences professionnelles insoupçonnées que l'on ne peut, ni acquérir dans une formation, ni définir dans un référentiel de compétences.

1.3. Compétences professionnelles et savoirs d'expérience

En réalité, les compétences professionnelles tiennent plus de l'activité qui permet à l'enseignant, notamment non titulaire, de se forger un vécu et une expérience de la pratique qui fait de lui un véritable professionnel même si l'institution rechigne à le reconnaitre comme tel. Ce qui semble vouloir dire que les savoirs acquis dans la pratique et l'activité, donc par expérience, peuvent bien prévaloir dans le développement des compétences professionnelles des enseignants non titulaires, c'est-à-dire non formés à l'origine, et qui, par l'activité et la pratique, réussissent à se forger une culture à la fois pédagogique et didactique qui leur confère certainement une professionnalité acquise en situation et non en formation initiale, des compétences professionnelles qui se développent *« sur le tas »*[49]. A cela s'ajoute l'idée que c'est *« l'autonomie professionnelle »* (Cattonar, Lessard & Maroy, 2010 : 42-45) qui devient un moyen pour l'enseignement de se singulariser dans l'activité par une action didactique dont le déroulement relève désormais de sa propre responsabilité. On voit, sous ce rapport, que les prescriptions institutionnelles deviennent accessoires par rapport aux exigences et aux circonstances du milieu et de l'action didactique. Dès lors, seule son action autonome dans un collectif peut lui permettre de développer sa propre professionnalité.

2. Compétences professionnelles et autoformation

En étudiant les compétences professionnelles développées dans l'activité on constate avec Linhart (2009)[50] que la professionnalisation est un processus où l'individu professionnalisant doit construire ses propres compétences. Pour lui, la compétence de l'individu au travail, y compris, celle de l'enseignant non titulaire en tant qu'acteur didactique, nécessite de :

> *« […] trouver en lui-même et en lui seul ; en permanence, les ressources nécessaires pour accomplir sa tâche, ses missions, […] d'être à la hauteur quelle que soit l'importance des efforts à consentir. [C'est] à cet horizon (de l'adaptation que sont évaluées) sa compétence, son employabilité »*[51].

On voit là deux choses inhérentes au développement de compétences professionnelles dans l'activité. D'abord, l'activité, c'est-à-dire le réel, le vécu ou l'expérience variable dans

[49] Voir Bourbao (2008).
[50] Cité par Remoussenard (2010 : 18)
[51] *Ibidem.*

l'action, doit être nécessairement ajustée à la tâche (la prescription) qui sans cesse est modifiée en fonction de ce qui émerge du milieu et, qui est imprévisible de prime abord. Ensuite, l'individu lui-même dans l'activité doit se servir de tous les moyens disponibles, notamment tirés du milieu, des mouvements et positions des transactants (topogenèse), des interactions langagières du milieu (mésogensèse) et du temps de l'action didactique (chronogenèse), s'il s'agit, par exemple, d'une activité d'enseignement, pour accomplir sa tâche. Il se développe spontanément des compétences en situation réelle et au cœur de l'activité qu'on aurait jamais acquises en formation. C'est pourquoi Remoussenard (2010)[52] ajoute :

> *« En effet, l'activité (le réel) dans sa tension avec la tâche (le prescrit) nécessite des ajustements permanents de la part du travailleur confronté à la volonté à la variabilité des situations et aux imprévus qui rendent l'application stricte des prescriptions impossibles »* (Remoussenard, 2010 : 18).

2.1. **Compétences professionnelles et expérience stratégique**

L'enseignant non titulaire pourrait parfaitement développer des compétences dans l'activité en se fondant sur son action stratégique et sa capacité à réinvestir les prescriptions en fonction des circonstances du milieu. Selon Remoussenard (2010) :

> *« Le champ des activités éducatives et celui, dans lequel elles se trouvent incluses, des activités professionnelles sont tous deux marqués par des injonctions d'adaptation, d'adaptabilité lancées à l'individu [qui peut être aussi l'enseignant]. Être un « vrai », un « bon » professionnel, de surcroît employable au gré des aléas et des opportunités, c'est faire preuve de ses qualités d'adaptation. Il est donc plus ou moins explicitement attendu du système éducatif actuel qu'il favorise la construction et le développement de l'adaptabilité ».* (Remoussenard, 2010 : 18).

Sous ce rapport, la pratique et l'expérience peuvent effectivement corroborer l'idée que l'activité ainsi formalisée peut justifier de la professionnalité d'un enseignant non titulaire ou

[52] Remoussenard (2010) commente une réflexion de Leplat (1995).

non formé. A ce sujet, nous pouvons retenir, à propos de l'accès aux titres et diplômes, que la professionnalité d'un individu :

> *« […] suppose également une individualisation du rapport à l'accès au diplôme et à la qualification. La connaissance et la formalisation de l'activité est au cœur de la VAE puisque, quelles que soient les voies choisies, il s'agit pour les candidats de mettre en évidence leurs acquis et par conséquent les savoirs issus de la pratique. […]. L'expérience fait l'objet d'une transaction sociale entre les individus et les organisations [parmi lesquelles on peut classer les institutions scolaires], permet d'accéder à la certification et est l'enjeu d'un ajustement dans la gestion de l'attribution des emplois et des salaires. Un bon professionnel doit savoir comment repérer et valoriser ses acquis. L'ère de la professionnalisation est aussi celle de la valorisation des acquis de l'expérience »* (Remoussenard, 2010 : 19).

Il faut donc tendre vers la validation des acquis de l'expérience, dès lors que les enseignants non titulaires arrivent, en répétant des gestes professionnels ou en s'adaptant aux aléas du milieu didactique, à assimiler une manière de faire qui relève plus de la stratégie et de sa capacité à s'adapter que de la prescription ou de la programmation.

2.2. **Compétences professionnelles et acquis expérientiels**

S'il est vrai que les vraies compétences se développent en situation, c'est-à-dire dans la pratique et dans l'action, il faut alors reconnaitre que le développement professionnel de l'individu-enseignant, en l'occurrence le non titulaire, est lié à l'analyse de ce qu'il fait durant l'activité. Ainsi, a-t-il besoin que ses compétences soient *« formalisées »* comme *« […] dans un processus de qualification/ transaction sociale […] »* (Remoussenard, 2010 : 21), mais aussi institutionnelle. En vérité, ce qui est à retenir :

> *« Ce sont surtout les compétences qui sont appelées à être formalisées, c'est à dire décrites, définies, délimitées. Les compétences qui désignent socialement la capacité à satisfaire aux exigences des situations de travail. Manifester la nature de son activité participe de discours et de rhétorique spécifiques, mobilisés dans les pratiques sociales »* (Remoussenard, 2010 : 21).

Les compétences professionnelles, notamment celles qui émergent du milieu et développées de manière autonome par l'enseignant, doivent néanmoins être formalisées. Cela suppose deux choses : soit lui-même les formalise en les institutionnalisant dans sa pratique professionnelle, soit l'institution se charge de le faire en validant les manières de faire et d'agir qui se développent dans l'activité, par la VAE, par exemple.

3. Compétences professionnelles et « expérience axiologique »

Pour définir les compétences professionnelles il peut paraître nécessaire de revenir au comportement et l'état d'esprit de l'enseignant non titulaire, par exemple, en tant qu'individu. C'est pourquoi, Chabridon et Jorro (2010)[53], quant à eux, lient les compétences professionnelles à trois dimensions : l'activité, le statut et l'expérience.

3.1. Les compétences professionnelles : une expérience dans la continuité

Chabridon et Jorro (2010) appréhendent cette question par une approche sociologique qui permet de déterminer les compétences qui se développent à partir de :

> *« […] l'identité professionnelle, aux déterminations sociales, aux comportements de l'enseignant, à son rôle, ses fonctions, sa capacité à être créatif, à développer certaines zones d'autonomie, mais toujours dans un contexte où les déterminations sociales jouent »* (Chabridon & Jorro, 2010 : 98).

On retient de cette réflexion que l'autonomie d'action et de réflexion, qui ne s'acquiert pas théoriquement mais se développe dans l'activité, constitue un élément essentiel à la professionnalité, notamment de l'enseignant non titulaire qui devrait dans l'action didactique faire preuve de créativité, et surtout, d'un comportement adapté et conforme à l'activité d'enseignement. L'expérience est une forme de vécu qui permet de définir les compétences de l'enseignant, surtout non titulaire, à partir de ce qu'il dit, pense et fait en situation d'acteur didactique, interagissant avec le milieu et un collectif d'élèves. Il faut dire que : *« […] l'expérience permettrait selon ces deux auteurs[54] d'appréhender le travail tel qu'il est vécu et signifié par et pour l'enseignant »* (Chabridon & Jorro, 2010 : 98). Mais si les rapports sociaux sont importants, il faut se demander de quels rapports sociaux il s'agit et en quoi ils

[53] Chabridon et Jorro (2010) s'appuient sur les réflexions de Tardif et Lessard (1999).
[54] Tardif & Lessard (1999).

seraient fondamentaux au développement des compétences professionnelles des enseignants non titulaires. En réalité, *« […] ces rapports sociaux peuvent être de plusieurs ordres ; rapport des enseignants à l'institution, des enseignants aux élèves, des enseignants aux disciples, des enseignants aux enseignants, etc. »* (*op.cit.*). Seulement, il faut rappeler que ces rapports sociaux ne sont pas établis distinctement les uns des autres, ils le sont de manière imbriquée de telle sorte que l'enseignant puisse *« […] rendre compte du dialogue entre les valeurs incorporées et celles éprouvées en situation »* (*op.cit.*). Nous remarquons que les termes *« incorporés »* et *« situation »* viennent soutenir l'idée que l'activité est la quintessence de la professionnalisation. Ce qui est surtout intéressant dans la réflexion de Chabridon et Jorro (2010), c'est que l'expérience, pour autant qu'elle joue un rôle important dans le développement professionnel de l'enseignant, n'est pas ici simplement conçue comme une somme d'acquisitions engrangées dans le vécu de l'activité, mais comme une capacité de l'acteur didactique, qu'est l'enseignant non titulaire, à prévoir, voire à programmer un projet stratégique, réalisable en situation et dans la suite de ses actions intentionnelles et possibles qui obligent (Chabridon & Jorro, 2010 : 99) à s'interroger en ces termes : *« […] ne peut-on pas aussi concevoir l'expérience comme référence à un futur ? »*. On comprend dès lors qu'ici la professionnalité de l'enseignant résulterait de sa capacité à maintenir *« […] les tensions qui s'instaurent entre passé vécu et futur anticipé […] l'action effective et sa continuité » (op.cit.)*. Il faut rappeler que l'enseignant doit savoir établir :

> *« […] un dialogue entre le vécu des sujets [enseignants], à entendre comme une mémoire incorporée de moments chargés affectivement, et son intentionnalité d'agir au regard de la situation présente. C'est dans ce dialogue que commencerait l'expérience des enseignants en situation, et celle-ci continuerait dans l'agir effectif de ces derniers »* (Chabridon & Jorro, 2010 : 99).

L'expérience dont parle Chabridon & Jorro (2010) ne dépend pas des actions vécues ou à vivre dans l'activité de l'enseignant non titulaire, mais des conditions interactionnelles, intérieures ou extérieures, du milieu et de son environ constitués d'un monde hétéroclite : parents d'élèves, élèves, enseignants, autorités scolaires, etc.

3.2. **Compétences professionnelles et expérience interactionnelle**

Les compétences professionnelles de l'enseignant non titulaire se développent en situation en tant qu'il est capable de maintenir l'équilibre entre les tensions de l'action didactique qui naissent entre ces différents acteurs, directs ou indirects, avec qui il est obligé de transacter pour agir en situation didactique. Cette expérience dite « axiologique » n'est rien d'autre que :

> *« Un dialogue, parfois conflictuel, lorsque les valeurs des enseignants sont en tension avec celles qui perçoivent en situation : valeurs des élèves, des parents, des collègues. C'est ce dialogue en situation entre valeurs des enseignants et valeurs perçues que nous nommons expérience axiologique »* (Chabridon & Jorro, 2010 : 99).

On peut alors bien retenir que *« la réalité quotidienne »* ainsi que *« l'expérience vécue »* par l'enseignant, titulaire ou non titulaire, lui permettent effectivement de *« […] saisir les situations construites en situation, et dans l'après-coup »* (*op.cit.*). On comprend ainsi que toutes les situations non construites *in situ*, et dans l'avant-coup, et qui donne aux enseignants titulaires une professionnalité *a priori*, restent insuffisantes pour les désigner comme enseignants compétents et professionnels. Il reste constant que seules les compétences professionnelles, qui émergent et se développent de manière imprévisible dans l'action et l'activité, semblent plus légitimes pour que les enseignants titulaires, *a fortiori* les enseignants non titulaires, soient désignés comme compétents et professionnels. Seul ce qu'ils font, disent et pensent en situation conjointement avec les élèves, peut leur permettre de développer des compétences professionnelles. Il faut dire que la construction de significations par l'action et l'activité requiert de la part des enseignants formés ou non formés des compétences situées, émergentes et non acquises avant coup, mais pendant et « après-coup », c'est-à-dire *a posteriori* de l'activité. Ils doivent être capables, en fonction de la situation de fédérer l'hétérogénéité des valeurs qui jaillit en situation. C'est de la somme des savoirs acquis et des valeurs hétérogènes intentionnellement assimilées dans les siennes pour homogénéiser le lieu didactique, que l'enseignant, à partir d'une expérience axiologique, développe indubitablement, des compétences professionnelles qu'aucune formation initiale ne saurait garantir, ni légitimer *a priori*. A ce sujet, Chabridon et Jorro (2010) pensent que :

« […] c'est à partir d'une pluralité des situations hétérogènes et contradictoires, souvent inédites, que les enseignants doivent construire et investir des règles. L'expérience axiologique des enseignants serait donc potentiellement un processus permettant à ces derniers de créer et de déployer des valeurs (Jorro, 1999) au regard de celles éprouvées en situation » (Chabridon & Jorro, 2010 : 100).

3.3. Les compétences professionnelles : une reconnaissance et une confiance en soi

Si l'enseignant est incapable de transcender, par des savoirs et actions émergents et spontanés, ou par un *« agir créatif »* (Chabridon & Jorro, 2010), les exigences et attentes contradictoires du milieu par rapport à la prescription, la reconnaissance de soi et de son action s'en trouveraient, sans doute, affectées. De ce point de vue, la confiance en soi et celle des autres à son égard cèdent le pas au doute qui annihilerait ainsi toute possibilité de développement professionnel. Or, les compétences professionnelles de l'enseignant non titulaire ne sont pas envisageables, quelles que soient la justesse et la pertinence de son action, en dehors de tout rapport de confiance qui s'établit entre les transactants, par la reconnaissance de l'un par l'autre, comme professeur ou élève, afin qu'une action didactique conjointe puisse se construire dans le milieu sur la base d'un contrat tacite (Sensevy & Mercier, 2007), même s'il relève du simulacre, sans lequel son développement professionnel serait quasi impossible. Ce qui est intéressant dans la théorie de *« l'expérience axiologique »*, développée ici par Chabridon et Jorro (2010), c'est qu'elle donne, en fin de compte, à l'enseignant non titulaire, une confiance en soi dans l'action, la pratique ou l'activité, par la maîtrise, la contradiction, voire la confrontation des valeurs périphériques du milieu, étrangères au lieu de l'activité, qui lui garantit une :

« […] reconnaissance de l'ethos professionnel des enseignants. En effet, les rapports sociaux d'étrangeté aux élèves, aux parents, analysés dans les discours de Christine et Isabelle, posent in fine la question de leur capacité à se reconnaître comme une professionnelle agissante en situation » (Chabridon & Jorro, 2010 : 106).

Ce qui paraît récurrent dans ces propos c'est l'importance accordée à l'agir sur lequel repose toute la théorie sur le développement professionnel des enseignants non titulaires, de même que l'activité d'enseignement en dehors de laquelle toute légitimation *a priori* de la professionnalité de l'enseignant reste aléatoire et devra être validée par la pratique et l'action.

3.4. **Les compétences professionnelles : de l'action à l'expérience apprenante**

Dans la logique d'Oudet (2010) il n'est pas cohérent de séparer le développement des compétences de l'activité ou de l'action puisque : *« […] l'on sait désormais que les compétences se développent dans l'action, il s'agit alors de développer des systèmes de formation qui permettent de mettre les apprenants en situation d'action »* (Oudet, 2010 : 84). L'action et l'activité sont donc au cœur des enjeux de la professionnalisation des enseignants non titulaires en permettant à leurs compétences, si elles existent déjà, de prendre forme, ou de se développer au cas où elles n'existent pas *a priori*, c'est-à-dire ne sont pas requises. Les compétences professionnelles se développent alors en situation, c'est pourquoi, Perrenoud (2004)[55] parle même *« d'intelligence située »* alors que :

> *« […] les compétences, dont on sait qu'elles prennent forme en situation d'action, conduisent les uns et les autres à postuler que l'immersion en situation de travail (même dans ses plus simples apparats ou attributs) ou en expérience du travail permettront de développer des compétences, […], et ce, parfois, sans se soucier de ce qui permettra à l'expérience professionnelle de devenir apprenante »* (Oudet, 2010 : 84).

Mais force est de reconnaître que la pratique et l'action mettent l'enseignant non titulaire en situation de construire et de développer des compétences. Au surplus, l'idée c'est que l'action soit productrice d'une expérience professionnelle effective qui permette, par exemple, à l'enseignant non titulaire de développer des compétences incorporées dans l'activité. Dans ce cas, l'expérience professionnelle doit être *« apprenante »,* c'est-à-dire qu'elle doit explicitement et intentionnellement se construire dans le milieu didactique. A ce propos, Oudet (2010) explique que : *« La valeur pédagogique de l'expérience n'est pas donnée elle se construit »* (*op.cit.*) ; d'où l'émergence et la consolidation de concepts *« […] d'apprentissage expérientiel de savoir d'action, d'autoformation ou de formation […] » (op.cit.)* qui viennent

[55] Cité par Oudet (2010 : 84).

corroborer l'idée que l'expérience, l'action, et « l'autoformation » ne sont pas négligeables dans le développement de compétences professionnelles de l'enseignant non formé, qui devra, d'une manière ou d'autre, apprendre par expérience à exercer son métier. On ne peut pas écarter la théorie que l'activité et l'action favorisent, et même parfois, permettent de développer des compétences suffisamment situées pour légitimer et valider la professionnalité des enseignants non titulaires. On voit que l'une des compétences professionnelles qu'un enseignant non titulaire peut développer dans l'activité c'est assurément sa capacité à autoréguler, réfléchir, à être autonome, mais surtout, à développer des conduites et des pratiques en fonction des situations d'apprentissage (Oudet, 2010).

3.5. **Les compétences professionnelles : une expérience sociale et formatrice**

Oudet (2010) aborde la question de la professionnalisation en se référant, d'abord, à deux origines du concept, l'une sociologique et l'autre relevant de la formation. Dans l'approche de la sociologie des professions la professionnalisation est : *« […] le processus de naissance et de structuration des groupes organisés, autonomes, défendant leurs intérêts, notamment en contrôlant l'accès à la profession et à son exercice »* (Oudet, 2010 : 92). Quant à l'acception, née de la formation, notamment en Europe, pour définir la professionnalisation, elle vient s'appuyer sur l'idée qui permet de la *« […] désigner [comme] le développement de différentes actions et initiatives référées à une intention d'élaboration et d'actualisation des compétences »* (Barbier, 1998)[56]. Ce qui en découle c'est que la professionnalisation est une manière de faire, un ensemble d'actions qui permettent de développer les compétences d'un individu. Cette réflexion donne une idée de ce que l'action peut permettre, notamment à l'enseignant non titulaire, de développer ses propres compétences professionnelles par ses actions situées dans l'activité. Au fond, tout processus de professionnalisation est inhérent à l'action car la *« […] professionnalisation s'apparente à un processus de réflexion sur l'action »* (Oudet, 2010 : 92). Il faut dire que, au-delà des gestes professionnels, elle est une véritable réflexion centrée sur ce que fait, par exemple, l'enseignant non titulaire, et comment il le fait en situation didactique. On pourrait dire avec Oudet (2010) que :

> *« Sans réflexion sur l'action, le développement des compétences peut rester du côté du faire et du savoir-faire (exécution des gestes professionnels) sans jamais*

[56] Cité par Oudet (2010 : 92).

devenir un savoir-agir (pratique réfléchie), sans jamais emprunter les voies de la professionnalisation » (Oudet, 2010 : 92).

Il faut que l'expérience acquise par le faire et le savoir-faire, par les gestes professionnels s'accompagne d'une *« […] prise de conscience (et la formalisation) des savoirs professionnels investis dans l'action (et l'utilisation consciente de ces derniers) »* (*op.cit.*). Oudet (2010) approfondit la réflexion en soutenant l'idée que l'expérience et le vécu, la somme des savoirs pratiques ou d'action, sont le ciment de tout processus de professionnalisation. En effet :

« Les démarches ou processus de professionnalisation relèvent de processus d'acquisition d'expérience. Ils sont liés à la construction de la compréhension de la pratique et de son soi (ou son nous) » (Oudet, 2010 : 92).

3.6. Les compétences professionnelles : de l'expérience à la production de savoirs transférés

Le rapport entre l'expérience et la production de savoirs transférés est nécessaire au développement de compétences professionnelles dans l'activité. Il s'agit pour l'enseignant de mettre en relation les savoirs situés ou d'action[57] avec les savoirs acquis ou disciplinaires. C'est pourquoi, il est possible de penser que les compétences professionnelles dépendent des :

« […] transactions entre monde de la formation et monde de la production (dans lesquelles) […] le savoir s'élabore, s'approprie, se transfère pour l'apprenant, c'est également au regard de ces transactions que l'enseignant est amené à revisiter ses enseignements, leur mise en relation avec les situations professionnelles et les contextes du travail ; […] » (Oudet, 2010 : 93).

Sous ce rapport, elles peuvent découler d'une autonomie d'action dans un collectif d'apprentissage, c'est un soi pratiquant dans un nous agissant. On voit donc que savoirs professionnels et d'action sont indissociables dans le développement de compétences professionnelles, tant il est vrai que c'est dans l'activité que se construisent les savoirs. On peut effectivement dire que les compétences se construisent en situation didactique et dans

[57] Nous comprenons par savoirs situés le type de savoirs qui émergent du milieu, co-construits par le professeur et les élèves en interaction.

l'activité. Il apparaît que le milieu et l'activité constituent deux facteurs importants de développement professionnel de l'enseignant non titulaire. Ce qui est constant dans l'analyse c'est qu'au moins théoriquement on puisse penser que les compétences professionnelles, au-delà de la formation initiale, peuvent se développer de manière incorporée dans l'activité par une somme d'expériences vécues et acquises dans la pratique ; cette autoformation, que Bourbao (2004) a appelé *« l'apprentissage sur le tas »*, ne saurait être négligeable ou ignoré dans la formation des enseignants non formés initialement. Ce que Oudet (2010) appelle à juste titre *« le monde de la production »* dans l'entreprise est effectivement lié à ce qu'on pourrait considérer dans l'activité d'enseignement comme le milieu didactique dans lequel se nouent des transactions didactiques (contrat didactique), se développent des interactions, notamment langagières avec le milieu (mésogenèse), en fonction des mouvements et des positions des acteurs didactiques (topogenèse), suivant leur déroulement dans les temps didactique et chronologique (chronogenèse) (Sensevy & Mercier, 2007). Or, les compétences professionnelles liées à l'action conjointe par le triplet des genèses ne peuvent se développer *a priori*, uniquement par une formation initiale où la mise en situation didactique et la confrontation au milieu ne sont jamais complètes ou effectives. Au contraire, c'est dans l'activité, où les réalités fluctuantes et changeantes des interactions avec le milieu impliquent inéluctablement des modifications stratégiques de la programmation instituée ou de la prescription, que se dévoile l'autonomie d'action de l'enseignant qui voit se développer, sans les avoir jamais apprises et prévues, des compétences nouvelles et effectives.

SYNTHESE DU CHAPITRE

Dans ce chapitre nous avons essayé de définir les compétences professionnelles par rapport à l'expérience acquise dans l'activité par l'enseignant. Nous avons montré que la somme d'actions vécues ou réalisées dans le lieu didactique pouvait permettre à l'enseignant de répéter, de reprendre et de mémoriser des gestes professionnels qu'il finit par assimiler. Nous avons dès lors parlé de plusieurs sortes d'expériences : apprenante, stratégique, formatrice et axiologique. Toutes ces formes d'expériences favorisent la mise en pratique de plusieurs savoirs : disciplinaires, situés et contextualisés, voire transférés dans l'activité. C'est donc le vécu et les acquis expérientiels qui ont permis dans ce chapitre de définir les compétences professionnelles.

Chapitre 4. Le triplet des genèses comme un moyen d'étudier les compétences professionnelles des enseignants non titulaires

Dans ce chapitre, il est surtout question de tenter de définir les trois genèses : la mésogenèse, la topogenèse et la chronogenèse qui nous permettront de monter les grilles d'analyse à partir desquelles les compétences professionnelles développées par les enseignants non titulaires de manière incorporée dans l'activité, seront analysées. En se fondant essentiellement sur les théories de Sensevy et Mercier (2007), Sensevy (2011) et, Forest et Mercier (2009), il s'agit de réinvestir ces concepts, à l'origine développés en didactique des mathématiques, en didactique du français. En réalité, les trois genèses permettent de définir les relations didactiques à travers les positions et les mouvements de l'enseignant non titulaire et des élèves (topogenèse), une genèse du milieu ou la manière dont les savoirs sont introduits à travers l'interaction verbale qu'il organise avec les élèves (mésogenèse) et la gestion du déroulement des actions didactiques suivant les temps chronologique et didactique (chronogenèse). Ce sont ces critères qui nous permettront de voir si effectivement les enseignants non titulaires développent des compétences professionnelles incorporées dans l'activité. Il s'agira donc de définir les trois genèses. Les éléments constitutifs de la mésogenèse sur lesquels nous allons nous appesantir sont : la proxémique, les systèmes sémiotiques et la sémiose, le langage et l'analyse *a priori*. La chronogenèse s'appuiera essentiellement sur les notions de temps didactique et de temps chronologique. Pour définir la topogenèse on se basera sur la référence didactique, la technique et la distance.

1. La mésogenèse

Forest et Mercier (2009 : 9) la définissent comme *« la capacité du professeur et des élèves à organiser un « bavardage » des objets. Dans leurs dimensions symboliques, capacité fortement dépendante de l'étude préalable de ces objets »*. Ils parlent surtout du rapport des uns et des autres à ces objets-là : *« les objets des milieux ainsi que l'organisation des relations à ces objets*[58] *»* (*op. cit* : 7). Or, on pourrait, par exemple en didactique du français, où il semble difficile d'établir un rapport du savoir à l'objet qui serait symbolique, penser que le « bavardage » devrait sans doute correspondre à un jeu du langage. Le jeu du langage se

[58] Nous comprenons par objet : un objet de savoir dans sa dimension physique mais aussi comme relevant du domaine de la connaissance.

construit sur une sorte de *« maïeutique »* socratique où, par un échange de questions et de réponses, le professeur conjointement avec ses élèves sont en interaction avec eux-mêmes et le milieu par une communication verbale. Cette communication est considérée comme le soubassement de l'action conjointe (Assude et Mercier)[59].

1.1. Le langage et les contenus épistémiques

Il faut dire que le discours du professeur peut toujours être partagé ou rejeté, voire repris par l'élève. C'est pourquoi, *« tout énoncé dans la classe, peut être ainsi apprécié dans sa valence de partage, dans sa potentialité à être repris par l'ensemble des locuteurs »* (Forest & Mercier, 2009 : 10). En vérité, selon Sensevy (2007 : 32) *« elle pose la question quoi ? Ou plus précisément comment quoi ? Elle incite à identifier le contenu épistémique précis des transactions didactiques »*. Cette interrogation rappelle la manière dont les transactions didactiques sont organisées du point de vue épistémologique. Il est clair que cette organisation est de l'ordre de la communication verbale qui laisse penser au langage et aux gestes professionnels. Sous ce rapport, la mésogenèse consiste à créer ce que Sensevy et Mercier (2007) appellent :

> *« Les relations épistémiques » qui ne sont rien d'autre que le « bavardage »*[60] *que le professeur organise avec ses élèves au sujet des « contenus », des « connaissances et des comportements didactiques attendus par le professeur […]»* (Sensevy & Mercier, 2009 : 32).

Ce qui est à retenir c'est que la mésogenèse a un rapport aux contenus et à la capacité du professeur à les énoncer, car :

> *« Une description mésogenétique, […], attirera ainsi l'attention sur la manière dont le professeur va introduire « dans le milieu » une signification quelconque, notamment grâce à un énoncé […] grâce à un objet, […] ou en focalisant l'attention à un énoncé d'élève »* (Sensevy & Mercier, 2009: 30).

On constate que professeurs et élèves doivent collaborer dans une relation mésogenétique pour énoncer les contenus épistémiques dans une action conjointe. C'est pourquoi, *« la*

[59] Cité par Forest, D. et Mercier, A. (2009).
[60] *Ibidem*.

mésogenèse répond donc à l'élaboration d'un système commun de significations entre le professeur et les élèves, système dans lequel les transactions didactiques trouvent leur sens » (*op.cit.*). Il faut ajouter que cette collaboration entre professeurs et élèves pour définir les contenus épistémiques d'une activité didactique n'est possible que lorsqu'ils échangent entre eux des mots et des gestes porteurs de significations ; c'est ce qu'on appelle « bavardage ».

1.2. L'interaction verbale comme une relation dialogique entre professeurs et élèves

Or, l'importance des échanges verbaux et leur analyse dans l'activité d'enseignement s'expliquent par le fait que les interactions langagières, que nous avons conceptualisées, sous la forme de la maïeutique de Socrate, c'est-à-dire d'un jeu de questions/réponses, représentent les principaux éléments constitutifs de l'activité didactique à partir de l'action collective des professeurs et des élèves. C'est dire que le savoir enseigné ne peut s'effectuer que dans une relation dialogique qui se développe en situation. Sur ce point, Amigues, Lataillade et Mencherini (2010) pense :

> *« […] on ne peut le saisir que dans son accomplissement, c'est-à-dire dans l'interdiscursivité où sont indissociablement liées l'activité langagière et la structuration de l'activité intellectuelle. Dans cette perspective, le dialogue didactique ne consiste pas à améliorer la communication ou à favoriser l'expression des élèves, il est un instrument du développement de l'activité collective auquel il offre les éléments constitutifs (Amigues, 1994, 2000) »* (Amigues, Lataillade & Mencherini, 2012 : 22 - 23).

On le voit les interactions langagières ne constituent plus spécifiquement un élément constitutif des compétences linguistiques des élèves, notamment l'expression, mais elles apparaissent comme le socle de l'activité collective par lequel :

> *« […] chaque élève peut éprouver sa propre expérience et exercer sa pensée. Les façons de dire, de penser et de faire, consubstantielles de l'activité de réflexion sur l'action conduite en classe, supposant un travail de coopération entre le professeur et les élèves, une co-construction, un partage des significations*

sociales à partir desquelles les élèves construisent du sens ». (Amigues, Lataillade & Mencherini, 2010 : 23).

Le constat immédiat qui émane de cette réflexion c'est que les interactions verbales, que nous retrouvons sous le vocable de *« bavardage des objets »* (Forest & Mercier, 2009), sont le fondement de toute activité collective, voire de l'action didactique conjointe. Sensevy (2012 : 507) va même plus loin en pensant : *« enseigner un savoir c'est donc placer à un moment ou à un autre l'élève dans une situation dialogique qui simulera les productions du savoir »*. Ainsi le dialogue, les échanges verbaux, le jeu de questions/réponses, voire les interactions verbales tout court entre le professeur et les élèves, définissent la relation mésogenétique de toute action didactique conjointe.

1.3. La proxémique

Il faut comprendre la proxémique, notamment dans une activité didactique, comme le langage qui se construit dans la communication entre l'enseignant et les élèves, en dehors du verbe. On pourrait alors penser à l'ensemble des actions symboliques et gestuelles dont se sert l'enseignant pour communiquer et agir conjointement avec les élèves. Forest et Mercier (2009)[61] expliquent :

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

En vérité, la proxémique permet de marquer une différence entre ce que les élèves font (leurs gestes ou un langage autre que verbal) sur les objets de savoir pour apprendre, et ce que le professeur dit (Langage verbal) pour les accompagner dans leur apprentissage. Selon Forest, et Mercier (2009) :

« Cette différence [qui] a été théorisée par Gregory Bateson (1997, Tome 2, p. 126-128) à travers la distinction analogique-digital : la communication verbale

[61] Reprennent une théorie développée par Hall (1971)

qualifiée de digital, relève d'éléments discrets et arbitraires […], à l'inverse la communication non verbale, qualifiée d'analogique, relève de processus continus, où ce qui est représenté et « le représentant » sont dans un rapport de grandeur, éventuellement contradictoire » (*op.cit.*).

On voit que la proxémique permet de résorber le déficit verbal : ce que le langage ne peut pas exprimer, par un ensemble de signes symboliques, comme les gestes, qui permettent de maintenir la relation mésogénétique dans une action didactique conjointe. Mais lorsque ces signes renvoient à un domaine précis on parle surtout de systèmes sémiotiques et de sémiose.

1.4. Systèmes sémiotiques et sémiose

Le système sémiotique est un ensemble de signes qui renvoient à une réalité donnée. Sensevy et Mercier (2006 : 10) la conçoivent comme *« […] un système de signes dont la fonction consiste à représenter un domaine de la réalité, et dont l'usage permet de renvoyer à un autre système de représentations »*. La sémiose, elle, correspond aux différentes étapes par lesquelles un certain nombre de signes, qui rendent compte de la même réalité, se forment en système. A ce propos, Sensevy et Mercier (2006 : 10) disent que *« […] la sémiose [est] un processus par lequel ce système est mis en relation avec des objets »*. Il faut rappeler que pour que cette relation aux objets de savoir puisse être possible il faut que les signes qui forment les systèmes sémiotiques aboutissent à un langage porteur de significations pouvant permettre d'organiser l'introduction des savoirs, en interaction avec le milieu, entre le professeur et les élèves par le truchement du jeu de questions/réponses.

1.5. Le langage dans l'action didactique conjointe

Le langage est un moyen par lequel une communication verbale est possible, car il est le medium des interactions avec le milieu et de l'organisation des relations didactiques. De ce point de vue, il est déterminant dans l'activité didactique parce qu'il porte les connaissances et les savoirs. Il occupe ainsi dans la position des interlocuteurs en pleine interaction didactique plusieurs fonctions susceptibles de nouer entre eux une relation mésogenétique. Justement, c'est ce langage qui est le fondement de toute action didactique, ou de toute pratique. Or, si nous acceptons que toute action, y compris celle didactique, repose sur un savoir, voire une

connaissance, il faut aussi reconnaître que ce savoir protéiforme dans l'activité s'exprime ou se développe *ipso facto* par un jeu du langage. A ce propos, Sensevy (2011 : 44) pense :
« On pourrait dire d'une manière plus générique et wittgensteinienne, qu'agir selon la logique de la pratique (la logique d'un système pratique déterminée) c'est maîtriser un jeu de langage dans une forme de vie déterminée, […] ». Au fond, l'action qui résulte du jeu du langage est aussi une forme de connaissance, de savoir, qui ne relève pas forcément d'un savoir antérieur disciplinaire, mais d'une logique de pratique qui exprime mieux comment nous agissons pour utiliser le savoir, notamment disciplinaire, que nous avons *a priori*, pour développer un savoir d'action *in situ* et que nous acquerrons *a posteriori*. C'est pourquoi *:*

> *« On peut donc ainsi exprimer, […], que l'action est toujours reliée à la connaissance (un « savoir que » et un « savoir comment ») : la pratique repose toujours sur une manière de s'y connaître. Réciproquement, pourrait-on dire, connaître signifie toujours d'une certaine manière agir et parler adéquatement, le rapport entre le parler et l'agir dépendant, étroitement d'une relation en jeu »* (*op.cit*, p.44).

C'est donc dire que l'action didactique conjointe se fonde en grande partie, voire essentiellement, surtout lorsqu'il s'agit de la didactique du français, sur un jeu de langage qui peut revêtir plusieurs fonctions : *« illocutoire »*, *« perlocutoire »*, et *« locutoire »*. La fonction « illocutoire » qui est le langage utilisé au sens où *« on peut considérer que le langage porte les savoirs publics qui font les enjeux d'enseignements »* (Forest & Mercier, 2009 : 5) ; il s'agit surtout de *« la sorte d'action »* (*op.cit.* : 21) que le langage produit. Or, la fonction « perlocutoire » du langage donne un sens, ou du moins une représentation verbale, au savoir enseigné ; c'est *« l'impact de l'action »* (*op. cit.*) que produit le langage. A cela, il faut ajouter la fonction *« locutoire »* du langage qui permet de donner une information. Ce qui requiert de la part de l'enseignant une bonne articulation et un choix précis des mots qui permettent de décrire ou d'interroger les objets de savoir à enseigner. Dès lors, *« on peut ainsi considérer que le langage permet la désignation et la description du savoir qui est proposé à l'étude »* (*op. cit* : 5). Il faut dire qu'en organisant l'interaction verbale à partir de ces deux fonctions « illocutoire » et « perlocutoire » du langage le professeur ou le maître et leurs élèves établissent ainsi de manière non institutionnelle et non conventionnelle une relation mésogenétique, d'où peut émerger une situation didactique stratégique et non programmatique sur laquelle peut se construire toute l'activité. Au fond, le langage du

professeur dans une situation didactique devient intermédiaire, notamment lorsqu'il s'agit d'accompagner ou d'aider l'élève dans sa tâche parce que l'enseignant doit garder à l'esprit que :

> *« […] seule l'action du disciple ou de l'élève qui s'engage sous l'impulsion du maître ou du professeur en fait un élément du milieu d'une situation didactique et le moyen d'accéder (éventuellement accompagné par le professeur qui introduira à des situations didactiques intermédiaires) à une question »* (*op. cit* : 6).

Il s'agit surtout de saisir le langage entre le professeur et les élèves par l'analyse *a priori* qui leur permet d'interagir à propos de l'objet de savoir. L'analyse *a priori* serait le fait pour le professeur d'instaurer avec les élèves une stratégie qui permette de trouver la définition de l'objet de savoir avant d'en connaître les règles qui le constituent et le définissent. C'est le fait de savoir organiser un jeu du langage, en didactique du français, par exemple, où le professeur, dans une relation mésogenétique, pose des questions auxquelles les élèves répondent, et réciproquement, pour qu'ils trouvent conjointement la définition de l'objet de savoir. C'est aussi une autre manière de construire un échange verbal qui doit s'inscrire dans *« l'axe du temps »* ou la chronogénèse.

2. **La chronogenèse**

Elle renvoie à la chronologie temporelle ou la durée de l'activité didactique, mais surtout au déroulement dans le temps des actions didactiques. Forest et Mercier (2009 : 7) parlent des *« […] temps de l'enseignement et de l'apprentissage »*. Parce que *« les contenus épistémiques »* changent constamment dans une transaction didactique, parce qu'aussi leur énonciation et leur orientation dépendent plus d'une stratégie que d'un programme figé, il faut qu'ils soient inscrits dans une perspective temporelle, certes imprévisible, mais qui circonscrit l'activité dans une certaine durée. Si nous suivons la réflexion de Sensevy et Mercier (2007 : 30), nous retiendrons que *« […] le jeu didactique se caractérise avant tout par le fait que son contenu se modifie incessamment. Ce qui donne forme à cette modification, c'est le fait que le savoir soit disposé sur l'axe du temps […] »*. Or, *« l'axe du temps »* se caractérise par des temps forts et des temps faibles, c'est-à-dire des accélérations et des pauses dans la progression de l'activité didactique. La chronogenèse est donc cette capacité du professeur ou du maître à maîtriser le temps de la progression de l'activité, du déroulement ou de

l'enchaînement des actions didactiques, surtout lorsqu'il s'agit de passer d'un objet de savoir à un autre. Elle est considérée comme la manière de gérer le temps chronologique et le temps didactique. C'est plus précisément le « comment ? » du « quand ? » qui définit à quel moment de l'activité didactique tel professeur ou tel élève fait de telle ou telle autre manière quelque chose pour faire que tel élève apprenne quelque chose. A ce sujet, retenons que *« la chronogenèse pose la question quand ? Plus précisément comment quand ? Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre ».* (op. cit : 32). Revenons un peu sur les notions de temps chronologique et de temps didactique qui paraissent fondamentales à la chronogenèse d'une activité didactique. Le temps chronologique consiste à étudier le rythme du déroulement de l'activité didactique, tandis que le temps didactique c'est le temps du savoir, celui durant lequel un « transactant » apprend quelque chose dans une intentionnalité explicite ; il constitue un moment du temps chronologique. Mais l'organisation de l'action didactique conjointe entre le professeur et les élèves sur l'axe du temps n'est possible qu'en fonction de ce que les « transanctants » eux-mêmes font et leurs mouvements dans le lieu didactique qu'on appelle aussi la topogénèse.

3. **La topogenèse**

La topogenèse consiste à situer les transactions didactiques entre le professeur et les élèves dans un espace considéré comme le lieu didactique, à organiser leurs relations didactiques à travers leurs positions et mouvements, voire leurs postures en tant qu'acteurs didactiques. En effet, lorsque ces transactions sont simplement décrites, elles ne suffisent pas élucider et à rendre compte de *« […] l'engagement cognitif et affectif »* (Sensevy, 2007 : 31) des « transactants ». Pour que cet engagement soit décelable il faut bien envisager de décrire leurs mouvements, voire leurs différentes positions dans le lieu didactique. C'est pourquoi, Sensevy (2007) explique :

> *« L'étude in situ des interactions didactiques, dès lors qu'on l'opère au prisme de la catégorie de topogenèse (Chevellard, 1991 ; Sensevy, 1998 ; Schubauer-Leoni, Ibid.), incite ainsi à décrire la force des transactions, c'est-à-dire à quel point elles reposent organiquement sur une activité partagée entre le professeur et l'élève, en différenciant bien la nécessité de l'action de l'élève, de sa densité cognitive »* (*op.cit* : 31).

Or, pour que l'on puisse distinguer ce que font le professeur et les élèves dans une action conjointe, il paraît nécessaire de voir comment se leurs relations construisent et leurs positions évoluent dans le lieu didactique. Ce qui permet de situer les responsabilités du professeur et des élèves dans leur simulacre de contrat didactique ; par exemple, *« […] le professeur peut ainsi décider d'écrire au tableau un mot difficile, et cette écriture ne sera plus sous la responsabilité didactique de l'élève »* (*op. cit :* 7). Alors, le rapport au milieu devient quintessentiel dans une relation didactique. En effet, chaque action des « transactants » entraîne un changement de leurs positions et des mouvements dans le lieu didactique. Ainsi, la topogenèse peut être comprise comme les différentes positions que professeurs et élèves occupent, ainsi que les mouvements qu'ils font durant l'activité didactique. Forest et Mercier (2009 : 7) parlent de tous *« les lieux respectifs du professeur et des élèves »*. Elle permet de comprendre l'activité dans une action conjointe entre professeurs et élèves qui établissent ainsi une relation didactique, voire un contrat didactique tacite et subreptice dans un lieu donné, en l'occurrence la classe. La topogenèse pourrait donc être conçue comme ce rapport au lieu didactique où les positions et les mouvements des « transactants » sont observables. En effet, selon Sensevy et Mercier (2006) :

> *« […] La description des « mouvements topogenétiques » est d'importance. En effet, la plus grande part des apprentissages quotidiens semble faire de tels mouvements, par lesquels une responsabilité plus étendue peut être laissée à l'agir de soi-même des élèves »* (Sensevy & Mercier, 2006 :7).

Nous en déduisons que la topogenèse consisterait à observer et analyser les actions du professeur et des élèves à travers leurs mouvements dans le lieu didactique :

> *« Ainsi, les manières dont l'action porteuse de savoir est conjointe doivent être analysées précisément du point de vue de la topogenèse en considérant l'action d'enseignement elle-même étant partagée, certaines lignes de partage topogenétique doivent passer à l'intérieur de la classe même, des élèves se trouvant localement en position et certains autres en position de professeurs »* (*op. cit* : 7-8).

Il faut dire que la position des « transactants » détermine la nature dynamique ou statique de l'action didactique conjointe, montrant ainsi à quel moment ils font quelque chose pour

apprendre et à quel autre ils font quelque chose pour faire apprendre quelque chose. Sous ce rapport, la topogenèse apparait comme chacune des positions et chacun des mouvements que des transactants : professeurs et élèves, occupent dans le lieu didactique à un moment donné de l'activité didactique. On peut dire avec Sensevy (2007) que :

> *« La topogenèse pose la question qui ? Plus précisément comment qui ? Elle incite comment le contenu épistémique de la transaction est effectivement réparti entre les « transactants ». La catégorie de topogenèse constitue ainsi un analyseur privilégié de la nature « conjointe » des transactions »* (*op. cit* : 32).

Le « *comment qui ? »* est une interrogation qui renvoie à *« la part du travail »* (*op. cit.*) ou d'une tâche que chacun des « transactants » assume dans l'activité didactique qui se rapporte à une certaine référence didactique.

3.1. **La référence didactique**

Sensevy et Mercier (2006) distinguent deux types de références : la référence locale et la référence globale. La référence locale est intimement liée à ce qui se fait dans une action conjointe entre le professeur et les élèves ou dans une sorte de relation didactique pour que quelqu'un apprenne ou fasse apprendre quelque chose. Elle est donc inhérente *« […] aux transactions, au jeu didactique en tant que tel, et à ses enjeux »* (Sensevy & Mercier, 2006 : 10). Or, la référence globale est considérée comme *« extra-scolaire »* ; Car elle se construit en dehors du lieu didactique. Elle reste donc extérieure à la relation didactique qui est interne et se noue dans une action conjointe entre l'enseignant et les élèves. Au fond, elle sert à *« […] constituer des repères pour le travail didactique, notamment lors du processus d'institutionnalisation. Il s'agit alors d'usages sociaux bien identifiés qui contribuent à fixer les « lois du genre » de l'activité »* (*op. cit* : 8). Il s'établit alors une dialectique dans la théorisation de cette notion de référence qui ne sépare pas la référence locale de la référence globale, mais qui les conçoit conjointement. Dans une relation didactique la référence tient à deux phénomènes : les comportements des transactants et le jeu du langage qui leur sert de communication. Ces deux phénomènes qui renvoient aux mouvements et au langage des transactants durant l'activité didactique peuvent être considérés comme des enjeux à la fois topogenétiques (la situation des comportements dans le milieu didactique) et mésogenétiques (l'élaboration d'une interaction verbale et la manière dont les savoirs sont introduits en

interaction avec le milieu par les transactants) qui requièrent une certaine technique dans leur organisation.

3.2. **La technique**

Elle peut être comprise comme la manière dont les acteurs ou transactants agissent dans la classe. Mais l'action à elle seule ne suffit pas à définir la technique. Il s'agit plutôt de voir la manière dont ils accomplissent une tâche, introduisent les savoirs, mais plus instituent les relations didactiques dans un lieu didactique donné. De l'avis de Sensevy et Mercier (2006 : 16) *« […] les techniques gagnent à être considérées par le chercheur […] comme des manières d'accomplir tel type de tâches dans un certain milieu »*. Trois logiques émergent alors de l'activité didactique : *« l'action, la formulation, la validation »* (Assude et Mercier)[62]. La technique peut aussi s'appuyer sur le principe du modèle, c'est-à-dire le *« voir comme »* (Sensevy et Mercier, 2006). Le professeur peut donc faire pour ses élèves, en se fondant sur le « voir comme », un geste professionnel reproductible et susceptible de leur donner les moyens de comprendre l'objet de savoir. Pour cela, il faut une certaine distance entre les « transanctants ».

3.3. **La distance**

Dans l'activité le professeur est appelé à créer des liens avec ses élèves. Ces relations didactiques sont construites sur la base des différentes postures qu'il adopte dans le lieu didactique. Ces postures peuvent être décrites à partir de ses gestes, de ses sens, *« sa voix »*. Au fond, la distance n'établit pas une relation physique entre les transactants, mais les rapproche par leurs postures dans le milieu. Pour définir la notion de distance Forest et Mercier (2009) parlent surtout de :

> *« […] distance perçue, autocentrée, qui en plus de la distance, prend en compte les regards, positions et postures des interactants et inclut les phénomènes comme le toucher, l'indication, la hauteur de la voix (Forest, D. 2OO6). L'idée qui sous-tend ce type de description peut être résumée de la façon suivante : ce qui est proche (pour moi) est plus important que ce qui est lointain »* (Forest et Mercier, 2009 : 7).

[62] Cité par Sensevy et Mercier (2006 : 16).

Ce que l'on peut constater c'est que cette notion de distance permet de dire que le comportement du professeur en dehors du langage verbal, qui peut le singulariser, peut être perçu, dans sa position ou en situation corporelle observée, comme celui qui constituerait ainsi un langage symbolique. Il reste simplement à rappeler que les trois genèses constituent, sans doute, les dimensions les plus importantes de l'action conjointe dont l'élucidation pourrait bien éclairer toute transaction didactique.

SYNTHESE DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, il s'est agi de définir les trois genèses : Topogenèse, mésogenèse et chronogenèse. Nous avons développé l'idée selon laquelle la topogenèse correspond aux positions et mouvements des acteurs didactiques dans les lignes intermédiaires du milieu ; ces positions et mouvements sont des postures qu'ils adoptent à des moments précis de l'action didactique par rapport aux interactions avec le milieu. La mésogenèse a été abordée sous l'angle des interactions verbales entre le professeur et les élèves par rapport au milieu ; ces interactions peuvent relever de l'ordre des signes, des gestes, voire de toute forme de communication pouvant permettre aux acteurs didactiques d'interagir avec le milieu. La chronogenèse a été définie en fonction des temps chronologique, didactique et adidactique ; le temps chronologique est considéré comme celui des actions didactiques successives de l'activité, alors que le temps didactique comme celui durant lequel l'intention d'enseigner ou d'apprendre est explicite ; si cette intention n'est pas explicite on parle alors de temps adidactique. On peut donc retenir que le triplet des genèses peut être un moyen de définir les compétences professionnelles développées dans l'activité.

Chapitre 5. L'action conjointe

Professeurs et élèves sont amenés dans une activité didactique à faire quelque chose ensemble afin que l'un fasse quelque chose pour que l'autre apprenne quelque chose, et réciproquement. C'est cet *« agir ensemble »* dans une activité didactique qu'on appelle aussi *« action conjointe »* qui implique au moins celles du professeur et des élèves. A ce sujet, Forest et Mercier (2009 : 7) l'expliquent comme *« […] l'obligation [du professeur] de faire produire par les élèves les réponses qui attestent de l'apprentissage, mais s'il dit le savoir et dirige l'action des élèves il les prive de la possibilité d'agir par eux-mêmes et donc d'apprendre »*. En réalité, l'action conjointe repose sur le *« faire produire »* qui permet par ailleurs d'analyser les compétences professionnelles de l'enseignant non titulaire. Elle consiste surtout à concéder à l'élève une relative autonomie dans l'action didactique de laquelle le professeur doit de temps à temps se retirer pour le laisser faire produire quelque chose qui lui permette de s'approprier l'objet de savoir ; il fait ainsi de *« la réticence didactique »*. Il faut dire que l'action conjointe se construit sur *« le jeu du professeur [qui] va donc être un jeu sur le jeu des élèves et c'est ici qu'interviennent les ressources que le professeur s'est constituées » (op. cit.)*. Et dans cette action conjointe le professeur joue un rôle de régulateur du jeu didactique qu'il a pu faire construire à l'élève sur le sien propre afin qu'il apprenne un objet de savoir ; car, il reste le maître effacé du jeu didactique puisque l'action conjointe ne consiste pas à abandonner l'élève dans une autonomie d'action irréversible qui peut aboutir à une impasse didactique. A présent voyons quelques notions essentielles à la définition de l'action conjointe : l'action didactique et les transactions didactiques.

1. L'action didactique

Pour définir l'action didactique Sensevy (2007 : 14) sépare les deux termes : action et didactique qui la constituent. Par action il faut comprendre : *« […] simplement le fait que les gens agissent : […] »*. On peut dire dans l'ensemble qu'il s'agit de faire quelque chose pour produire une action. Et, la notion de didactique, prise au sens général, renvoie à *« […] ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre (ce « quelqu'un d'autre » pouvant éventuellement être lui-même) »* (*op. cit.*). Ensemble les deux termes forment l'action didactique conjointe qui peut se comprendre à deux niveaux : la nécessité d'agir ensemble et celle d'apprendre quelque chose (un savoir, par exemple). A ce sujet, il faut retenir que : *« […] l'action didactique est une action conjointe, produite en général dans*

la durée au sein d'une relation ternaire entre le savoir, le professeur, et les élèves (la relation didactique) » (Sensevy, 2007 : 15). Il est aussi important de noter que l'action conjointe, par essence, se définit en didactique par la volonté des acteurs de coopérer, c'est-à-dire de donner à chacun une place dans l'activité pour qu'il puisse agir en toute autonomie. Voilà ce qu'en pense Sensevy (2007 : 15) : *« Que l'on considère n'importe quel acte didactique, et l'on constatera que dans chaque action du professeur, l'élève trouve une place, même minime, et que la même chose peut se dire de chaque action de l'élève »*. Il faut bien que l'élève et le professeur dans une action didactique conjointe se concèdent coopérativement avec, bien entendu, le contrôle effacé du professeur, une place pour agir de manière autonome. On tend alors à une entente, entre professeurs et élèves, semblable à une transaction sur la base de ce qui s'appelle un contrat didactique, même s'il s'agit d'un simulacre de contrat tacitement et subrepticement conclu entre eux.

2. **Les transactions didactiques**

On peut partir du principe que toute entente ou coopération, y compris dans une action didactique, repose sur un dialogue préalable qui est l'aboutissement d'une relation communicationnelle. Or, la communication, supposant une interaction, au moins langagière, peut servir à faire accepter l'idée qu'en toute action il faut reconnaitre l'existence d'une action contraire ou antagonique : c'est le principe de *« l'action dialogique »* (Sensevy, 2007). Mais ce qui est prégnant pour qu'il y ait une *« action dialogique »* il faut que le professeur et les élèves interagissent. C'est justement la manière d'interagir qu'il faut considérer comme des *« transactions didactiques »*. Selon Sensevy (2007 : 15) *« […] c'est aussi dire qu'une manière productive de considérer les interactions didactiques est de les considérer comme des transactions »* (*op. cit* : 15). Ainsi, les transactions didactiques permettent à chacun de reconnaître en l'autre la possibilité de produire un savoir complémentaire. C'est pourquoi, Sensevy (2007) attire notre attention sur le fait :

> *« […] que toute action didactique du professeur ou de l'élève doit inciter en quelque sorte celui qui la décrit à chercher son « complément » : tel élève a fait ceci, mais faisant ceci, il a accompli une part de la transaction […] dans laquelle le professeur est impliqué »* (Sensevy, 2007 : 16).

Cette approche de l'action conjointe par les « transactions » entre professeurs et élèves nécessite certainement un contrat didactique.

3. Le contrat didactique

En s'appuyant sur Brousseau (1998) qui définit dans *le cas de Gaël* le contrat didactique comme : *« […] l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître »*[63]. Sensevy (2007) définit cette notion de contrat didactique à partir de trois concepts : la communication, la dialectique et l'attente. D'abord, il considère que le contrat didactique se conçoit dans une perspective communicationnelle qui réfère au *« […] processus « d'interprétation » que l'élève produit de la situation. »* (*op. cit* : 18). Ensuite, le contrat didactique : *« […] place au centre de l'action didactique une dialectique profonde entre répétition et habitude (« ce que le maître reproduit, consciemment ou non, de façon répétitive dans sa pratique de l'enseignement »)* » (*op. cit* : 18). Enfin, l'attente renvoie au résultat que les *« transactants »* attendent les uns des autres. Il faut retenir que : *« Dans cette perspective, le contrat didactique propre à une situation didactique peut alors se concevoir comme un système d'habitudes engendrant lui-même un système d'attentes, […] »* (*op. cit.*). La dernière chose qu'il faut noter c'est que le contrat didactique se négocie en dehors de l'institution scolaire et reste une entente passagère de l'action didactique ; il peut même être considéré comme un jeu didactique, au sens où c'est un simulacre de contrat qui permet aux élèves de prendre la position du professeur, pendant que celui-ci joue le jeu de les laisser agir à sa place.

4. Le jeu didactique

Il faut partir du principe que le jeu didactique est par essence *« un jeu d'apprentissage »* (Sensevy, 2007) ; ainsi, instaure-t-il dans le lieu didactique une relation affective[64] de l'action didactique. Et si on l'évalue en termes de résultats gagnants sanctionnés par une récompense on se rend bien compte qu'on l'inscrit dans une dimension « pragmatique » qui permet l'effectuation d'une tâche et récompense les « transactants » qui s'investissent le plus et le mieux. Sensevy (2007 : 19) en parle comme *« le modèle [qui] mérite de souligner les aspects affectifs de l'action (l'investissement dans le jeu) et ses aspects effectifs, pragmatiques (quand*

[63] Cité par Sensevy (2007 : 18).
[64] Jorro (2002) en parle en utilisant l'expression *« Relation émotionnelle et affective »*.

et comment gagne-t-on ?) ». En ce sens, le jeu constitue un élément essentiel de l'action didactique qui permet même aux transactants de coopérer aux normes qui leur permettent ou autorisent d'agir, de faire tel ou tel jeu afin de faire quelque chose pour apprendre ou faire apprendre quelque chose à quelqu'un d'autre. Au fond, du jeu didactique émane un *« dialogue didactique »* (Sensevy, 2007) où les transactants en temps réel échangent et confrontent des stratégies pour arriver à un résultat positif. Il permet même à chacun de trouver spontanément sa place dans l'action didactique, surtout lorsque tel transactant choisit de cacher son jeu par la réticence[65]. L'intérêt du jeu didactique dans une action didactique c'est surtout de résoudre les difficultés et de surmonter les obstacles rencontrés ; en outre, il permet aux transactants de l'action didactique de modeler leurs comportements en fonction de la situation didactique du moment. A ce propos, il faut dire, selon Sensevy (2007 : 23), *« que le jeu didactique suppose la production de comportement en situation »*. Mais il faut ajouter que pour que le jeu didactique puisse exister il faut que les transactants partagent le même *« contexte cognitif »* qui contrôle leurs actions, c'est-à-dire les mêmes milieux didactiques.

5. **Les milieux didactiques**

On peut définir *« le contexte cognitif »* comme le lieu où les *transactants* font du jeu didactique un modèle d'action didactique. De ce point de vue, *« le contexte cognitif »* apparaît comme l'ensemble des connaissances et savoirs antérieurs que les acteurs du jeu didactique, en l'occurrence le professeur et les élèves, partagent avant d'agir ou de jouer ; car, il est le soubassement de toute action didactique. Sensevy (2007 : 23), lui, parle de *« […] background commun, d'un système de significations naturalisées qui a d'une certaine manière la force de l'évidence »*. Plus loin, il ajoute : *« ces significations communes […] sont indispensables à la production des stratégies gagnantes pour le jeu »* (Sensevy, 2007 : 24). Mais elles ne sont pas totalement suffisantes, surtout lorsque le professeur et les élèves se trouvent face à un problème[66] à résoudre en plein jeu didactique. Pour résoudre ces problèmes qui relèvent d'un *« contexte cognitif »* nouveau, émanant de l'ancien, auquel il faut trouver des solutions stratégiques dans l'action et le jeu didactiques. Or, *« […] pour produire [cette] nouvelle stratégie gagnante, ils devront mobiliser un certain nombre de savoirs anciens, présents dans*

[65] *« Au sens vieilli du mot, la réticence désigne le fait de cacher (une partie de) ce que l'on sait (c'est d'ailleurs toujours le sens actuel du terme anglais »* (Sensevy, 2007 : 21).
[66] Sensevy (2007 : 25) définit le terme problème comme *« […] ce qui échappe au contexte cognitif actuel, c'est ce que le système de significations propre au jeu didactique, et qui en constitue l'arrière-fond, ne peut traiter directement »*.

le contexte cognitif en arrière fond de l'action » (*op. cit* : 24). Ainsi, la construction de ce nouveau *« contexte cognitif »* est une manière d'apprendre quelque chose de la part des transactants qui acquièrent dans le jeu didactique des savoirs et connaissances nouveaux en les confrontant comme dans une sorte de jeux d'apprentissage.

6. Les jeux d'apprentissage

Il faut les considérer à l'image du *« jeu théâtral »* comme un ensemble de scènes qui ponctuent la séance didactique dont la succession des activités est gérée par le professeur. Or, en se fondant sur cette métaphore théâtrale, on peut dire que les jeux d'apprentissage qui forment la relation didactique et les actions des « transactants » se construisent à partir d'un ensemble de tâches stratégiques (qui peuvent aussi être programmatiques) qu'ils effectuent de manière cohérente. A ce propos, Sensevy, G. (2007) explique :

> *« Lorsqu'on étudie une séance d'enseignement (une leçon, un cours), on est frappé par la succession de moments à la fois connexes et clos sur eux-mêmes. Ces moments connexes, qu'on pourrait caractériser comme des « scènes » en suivant la métaphore théâtrale, se délimitent en général par une « entrée en matière » - qui annonce la nouvelle scène et la démarque de la précédente, et par une « conclusion »* (Sensevy, 2007 : 26).

C'est justement, cette scénarisation structurée et bien déroulée qui constitue l'enjeu des jeux d'apprentissage qui permettent *in fine* aux différents transactants de coopérer ou d'interagir dans l'action didactique. A cela s'ajoute que *« dans bien des cas, une manière de caractériser ces scènes peut constituer à les caractériser comme des jeux »* (*op.cit.*). La notion d'apprentissage dans le jeu s'explique par le fait que dans le passage d'un jeu à un autre les transactants apprennent quelque chose, dès lors que : *« […] ce qui produit la nouvelle scène, le nouveau jeu, c'est précisément la nécessité d'avancer dans l'apprentissage […] parce qu'ils seront produits par la nécessité d'un nouvel enjeu de savoir dans la classe »* (*op.cit.*). Mais le jeu pour qu'il puisse être un vrai jeu d'apprentissage doit s'organiser selon Sensevy (2007) autour de quatre notions clefs : Définir, Dévoluer, Réguler et Institutionnaliser.

7. **Le quadruplet des jeux**

Même si le jeu est important dans l'action didactique, sa bonne organisation l'est encore beaucoup plus de la part des transactants. C'est pourquoi, Sensevy (2007) a retenu quatre notions essentielles à l'organisation d'un jeu didactique : *« Définir, Dévoluer, Réguler, Institutionnaliser »* qu'il appelle *« le quadruplet des jeux »*.

7.1. **Définir**

La définition du jeu consiste sans doute à élaborer de manière conjointe entre le professeur et les élèves les normes qui permettent de construire et de dérouler le jeu didactique, sans quoi son organisation à la fois programmatique et stratégique paraît quasi impossible. Au fond, la définition du jeu permet de sceller le contrat didactique entre les « transanctants » pour que chacun puisse savoir sa part d'action dans le jeu. C'est que définir le jeu c'est créer une relation didactique basée sur l'affectivité, la confiance et, surtout de la part des élèves, la nécessaire compréhension des enjeux didactiques et d'apprentissage du jeu : car, il ne faut pas que les transactants oublient qu'ils jouent pour apprendre, et éventuellement faire apprendre. A ce sujet Sensevy (2007) explique :

> *« Un jeu doit être nécessairement défini : les élèves doivent avoir compris, au moins au premier niveau du jeu affectif, ce à quoi ils jouent […] : les élèves doivent assumer de jouer de manière adéquate. Cette « manière adéquate », elle trouve son sens dans le fait que le jeu didactique est un jeu d'apprentissage, centré sur le savoir. Cela signifie qu'il doit permettre de produire des comportements didactiquement signifiants […] »* (Sensevy, 2007 : 28).

Il reste donc vrai que pour que le jeu puisse être bien organisé dans l'action didactique il faut que les élèves, surtout, se donnent la mission de jouer pour apprendre et assumer, de manière autonome durant les moments où le professeur choisit de faire de la « réticence didactique »[67], les tâches définies par les règles qui le régissent et auxquelles ils ont, au préalable, adhéré.

[67] Le professeur s'efface volontairement de l'action didactique pour permettre aux élèves d'agir de manière autonome, tout en les contrôlant discrètement.

7.2. **Dévoluer**

La dévolution n'est rien d'autre que cette part de responsabilité et d'autonomie que les élèves assument dans le jeu didactique. En réalité, le professeur leur transmet ou leur dévolue pour le temps du jeu la responsabilité de l'action didactique qui leur permet de découvrir par eux-mêmes les objets de savoir. Mais pour que la dévolution ait un sens il faut qu'elle soit contrôlée par le professeur qui doit *« […] veiller à la dévolution d'un rapport adéquat des élèves aux objets du milieu dans un certain contrat »* (*op. cit.*). Toujours est-il que les élèves, selon la part d'autonomie et de responsabilité qui leur est dévolue dans le jeu didactique, ont le sentiment d'être les maîtres du jeu didactique et d'en avoir eux-mêmes fixé les règles qui le régulent.

7.3. **Réguler**

C'est le type de tâche que le professeur assume lorsqu'il remarque que le jeu didactique ne se déroule pas comme il a été défini au préalable. Réguler consiste alors à redéfinir le jeu. Sensevy (2007) dit :

> *« Cette action de régulation, dont on perçoit qu'elle constitue le cœur même de l'activité d'enseignement in situ caractérisera ainsi tout comportement du professeur produit en vue de faciliter l'adoption, par les élèves, de stratégies gagnantes, la compréhension des règles stratégiques du jeu »* (*op. cit : 28*).

On voit alors que la régulation est une action du professeur qui consiste à réorienter le jeu didactique, voire à l'influer dans le sens de contrôler tout débordement du jeu didactique. C'est l'occasion pour lui de sortir de sa réticence didactique et, par la même occasion, de se faire une place centrale dans le jeu en l'influant sans que les élèves ne s'en rendent compte. En effet, *« le professeur pourra et devra influer sur la production de stratégies par les élèves, mais sans se substituer à eux dans cette production » (op.cit.)*. Le but est sans doute de donner une sorte de légitimité à la production des élèves qui jouent en l'institutionnalisant.

7.4. **Institutionnaliser**

C'est une sorte de légitimité que le professeur concède aux savoirs qui émergent du jeu didactique pour que les élèves n'aient pas le sentiment de *« jouer pour jouer »* (Sensevy,

2007). Institutionnaliser consiste alors à reconnaître les savoirs qui émergent spontanément de l'action des élèves dans le jeu, suite à leur propre stratégie gagnante mise en place de manière conjointe et stratégique. A ce propos, Sensevy (2007) affirme :

> *« Le jeu didactique, dans la succession des jeux spécifiques qui le constituent, n'a de sens que dans les apprentissages qu'il permet à la fois de produire et de reconnaître chez les élèves. Cette reconnaissance « finale » du parcours accompli par eux passe par une première reconnaissance, […], des savoirs émergents. C'est le processus d'institutionnalisation (Brousseau, 1998), par lequel le professeur assure les élèves que leur activité leur a permis de savoir les savoirs légitimes hors de l'institution classe, et par lequel il les rend comptables, dorénavant de ces savoirs »* (*op.cit* : 29).

On voit donc que, même si les savoirs, émergents ou nouveaux, que les élèves ont eux-mêmes construits sont légitimés, il demeure qu'institutionnaliser consistera à les insérer de manière cohérente dans les savoirs enseignés et reconnus par l'institution scolaire. Dans tous les cas, les savoirs nouveaux ne peuvent se démarquer de l'institutionnalisation du professeur qui peut prendre la prérogative de :

> *« […] fixer (temporairement) pour l'ensemble de la classe les manières de faire et de penser adéquates au jeu. […]. Il peut aussi décider d'arrêter la classe, et d'institutionnaliser cette procédure, en demandant son adoption par l'ensemble de la classe (Institutionnalisation d'une manière de faire) »* (*op.cit.*).

Il faut dire que l'institutionnalisation reste prépondérante au jeu didactique qui en tire toute sa légitimité, car c'est ce qui fait que le sens du mot sorte de sa connotation péjorative et ordinaire pour devenir un moyen d'apprentissage qui se conçoit mieux dans l'organisation de l'action conjointe en structure ternaire.

8. L'organisation de l'action didactique conjointe : la structure ternaire

Sensevy (2007) a retenu que l'action didactique peut se concevoir à partir d'une « stratification ternaire ». En effet, toute action didactique suppose la prise en compte de trois éléments extérieurs au lieu didactique et qui définissent la relation du professeur aux facteurs

exogènes qui peuvent la constituer. Il s'agit de la triple relation du professeur à l'institution scolaire[68], au savoir qu'il enseigne, et aux systèmes sociaux qui peuvent être transposés dans le lieu didactique. C'est dire que l'action didactique n'est pas seulement liée à ce que les « transactants », en tant qu'acteurs, font, mais à ce qu'ils peuvent subir comme influences corrélatives à l'institution, au savoir et à la société.

8.1. **La relation du professeur à l'institution**

La relation à l'institution relie l'action du professeur à un programme préétabli qu'il pourra réorienter avec les élèves dans l'action conjointe par une « une stratégie gagnante » qui fait émerger de nouveaux savoirs qui viennent bousculer les savoirs institutionnels sans en être départis. Ainsi, l'action didactique :

> *« […] trouve certains de ses buts non dans l'immédiateté de l'action, mais dans une structure intentionnelle qui la dépasse : pour le professeur, la nécessité d'honorer les programmes, une manière de faire décidée et produite collectivement dans l'établissement, un rapport particulier à tel ou tel parent d'élève ou organisation de parent d'élèves, etc. »* (Sensevy, 2007 : 33).

Le professeur se voit contraindre de tenir compte du fait que son action didactique n'est pas totalement indépendante de ses relations extérieures au milieu ; il lui faut assumer sa relation avec l'institution au sens large du terme, en tant qu'elle englobe les personnels institutionnels et les parents.

8.2. **La relation du professeur au savoir**

En situation d'enseignement, donc d'action didactique conjointe avec les élèves, le professeur peut être amené à revoir son rapport au savoir qu'il enseigne en fonction de ce qui émerge des transactions didactiques. Il est clair qu'en tant que régulateur de l'action conjointe, il se fonde sur les savoirs institutionnels acquis d'un programme commun qu'il propose dans un contrat didactique avec les élèves, comme apprentissage. Or, dans la réalité de l'action didactique, il se rend compte de l'impérative nécessité, non pas de remettre en question ses propres savoirs

[68] L'institution scolaire est prise ici au sens large du terme où elle regroupe les autorités académiques, les enseignants, les parents d'élèves.

mais, au moins intentionnellement, de les mettre en rapport avec les savoirs émergents, *in situ*, de l'action didactique (Sensevy, 2007). C'est ainsi que :

> *« Lorsqu'un professeur organise l'enseignement dans sa classe, il le fait notamment en fonction d'un certain nombre d'idées, plus ou moins explicites, qu'il entretient à propos du savoir lui-même, de la nature foncière de l'apprentissage, de la signification de l'enseignement »* (Sensevy, 2007 : 33).

Ce qui, naturellement, change sa relation au savoir institutionnel, acquis durant la formation par exemple, qui se trouve ainsi bousculé par les nouveaux savoirs qui jaillissent de son action dans le milieu et qui la renforcent en réorientant de manière stratégique l'apprentissage.

8.3. **La relation du professeur à la société**

S'il est admis que l'action didactique ne se limite pas au lieu où elle se situe, il demeure vrai que les apprentissages qu'elle implique restent tributaires des systèmes sociaux qui font les transactants ou acteurs didactiques. Il faut comprendre dès lors que chaque transanctant transpose dans le lieu didactique, même inconsciemment, des spécificités sociales différentes qui le représentent, avec lesquelles le professeur doit composer pour faire accepter les apprentissages ; sans quoi, il paraîtra très difficile que son action didactique soit conjointe, voire coopérative et participative, avec les élèves. A ce sujet, il faut retenir que :

> *« lui comme les élèves agissent par ailleurs en tant que participants à de multiples systèmes sociaux, collectifs qui forment certaines dispositions plus ou moins susceptibles d'être [ré] activées dans la classe, et, plus ou moins consonantes avec les capacités didactiques attendues »* (Sensevy, 2007 :33).

On voit que ce avec quoi le professeur doit composer dans l'action didactique c'est bien les réactions spontanées et imprévisibles de caractères psycho-sociaux que tel professeur ou tel élève, qui n'aurait pas la même appartenance sociale que tel autre élève ou tel autre professeur, peut avoir face à tel ou tel savoir, voire tel ou tel apprentissage. Ce qui oblige le professeur à revoir aussi les idées qu'il se fait ou qu'il a déjà acquises de tel ou tel savoir enseigné surtout lorsqu'il est confronté à la résistance de certains systèmes sociaux qui ressurgissent spontanément et momentanément de l'action didactique. Résumons enfin cette

stratification ternaire de l'action didactique en faisant la synthèse des éléments exogènes qui interviennent et peuvent modifier l'action didactique *in situ*, car :

> *« L'idée sous-jacente, c'est qu'en situation, certains déterminants sont à certains moments les plus agissants, alors que d'autres prennent le dessus à d'autres moments […]. On pourrait par exemple attester des causes internes à la classe, dans la progression habituelle suivie par le professeur, qui passe d'un exercice donné à un exercice du même type, mais plus difficile. Peut-être […], ce changement est-il dû à une décision de l'équipe des maîtres, elle-même consécutive à une conférence pédagogique. Peut-être […], le professeur a-t-il rencontré un parent d'élève […], et d'une manière telle qu'il s'est trouvé enclin à la (progression habituelle) modifier […] ; Peut-être s'agit-il pour lui […] [d'] un professeur intraitable sur la question de la densité des savoirs. Peut-être enfin […] agit-il par réminiscence d'un de ses anciens maîtres dont le prestige d'alors continue à l'influencer »* (Sensevy, 2007 : 33-34).

Cette longue réflexion permet de dire que plusieurs influences externes à l'action didactique *in situ* viennent modifier la progression habituelle du professeur dans une action conjointe avec les élèves. Le professeur ne peut pas les ignorer, ni s'abstenir de prendre en compte ce que les autres, en tant que membres de la société, et indirectement acteurs non moins importants de la construction des savoirs à travers ce qu'ils disent, pensent et font de ce qu'il fait, s'il veut que son action soit la plus didactique et conjointe possible. Il y a dans l'action didactique quelque chose qui ne tient pas des facteurs endogènes au milieu, mais bien des éléments, qui lui sont exogènes, qui concourent néanmoins à la développer. On peut même dire, sous ce rapport, que l'autoconfrontation, qui permet de porter un regard intérieur et extérieur à soi-même sur son action, favorise les influences extérieures qui permettent, par ailleurs, de développer des savoirs nouveaux insoupçonnés, de prime abord, mais identifiables *a posteriori*.

SYNTHESE DU CHAPITRE

La définition de l'action didactique a donc requis un certain nombre de notions liées aux transactions didactiques, au contrat didactique, aux jeux d'apprentissage, à la structure ternaire de l'action didactique, etc. Ainsi l'action didactique relève de la manière dont les

acteurs didactiques interagissent, de même que les attentes réciproques entre le professeur et les élèves à propos de l'objet de savoir. Elle consiste aussi à la capacité du professeur à définir, dévoluer, réguler et institutionnaliser les jeux d'apprentissage. Nous avons aussi montré que les relations que le professeur entretient avec l'institution, au savoir et à la société permettent de définir l'action didactique. Nous pouvons retenir que l'action didactique renvoie à l'intention explicite d'enseigner ou d'apprendre.

CONCLUSION

Dans cette partie, consacrée à l'ancrage théorique et la définition des notions et des concepts essentiels à notre travail de recherche. Nous avons explicité les compétences professionnelles en tant que politique institutionnelle (Chapitre 1), comme relevant de l'activité (Chapitre 2), et comme dépendant des acquis et vécus expérientiels engrangés dans l'activité (Chapitre 3). Nous avons aussi essayé de définir les trois genèses (Chapitre 4) et l'action conjointe (Chapitre 5).

Dans le chapitre 1 nous avons montré que les compétences professionnelles procèdent d'une légitimité politique et institutionnelle, du cadre didactique institué, des prescriptions. En outre, nous avons évoqué le fait qu'elles dépendent aussi d'un processus de socialisation qui intègre l'environnement scolaire, une autonomie collective, exigeant un savoir « managérial » et des résultats « efficients ».

L'activité comme un levier de développement des compétences professionnelles a été élucidée dans le deuxième chapitre. Nous avons mis en évidence l'idée que les compétences professionnelles pouvaient relever d'une logique de l'action et de la pratique, de la légitimité de l' « agir professionnel », d'une capacité à mobiliser toutes les ressources cognitives du milieu pour mettre en relation et en pratique des savoirs interdisciplinaires, afin de les situer et de les contextualiser pour en construire ou co-construire (avec les élèves) de nouveaux savoirs, transférés de l'action à l'apprentissage.

C'est de l'activité que les professeurs non titulaires de français (non formés) engrangent, par la répétition des mêmes gestes professionnels, des acquis expérientiels et un vécu qui leur permettent légitimement de prétendre à leur professionnalisation. Nous avons donc parlé dans le chapitre 3 des rapports entre compétences professionnelles et les acquis de l'expérience. Il s'est avéré qu'il y a plusieurs sortes d'expériences : axiologique (qui met en relation l'identité, les comportements et les déterminations sociales), stratégique (un ensemble de gestes informels qui permettent à l'enseignant de maîtriser les aléas de l'action didactique). Ainsi, ces types d'expérience peuvent favoriser l'émergence d'expériences apprenante, formatrice, et interactionnelle qui, à leur tour, permettent la construction de savoirs d'expérience transférés. On le sait désormais, à force de reproduire et de mémoriser les mêmes gestes professionnels, on acquiert des savoirs transférés, une somme d'expériences apprenantes et formatrices,

susceptibles de faire développer à l'enseignant non titulaire des compétences incorporées dans l'activité.

Dans le chapitre 4, nous avons défini le triplet des genèses en réinvestissant ces notions à la didactique du français. Ainsi, pour comprendre la topogenèse nous avons mis l'accent sur les positions et mouvements (qui ne sont pas que physiques) du professeur dans le lieu didactique au moment où son action didactique est explicite ou non. Nous avons abordé la chronogenèse sous l'angle des temps chronologique (l'enchaînement des actions dans le temps de l'activité), didactique (le temps où l'intention d'enseigner ou d'apprendre est explicite) et adidactique (le temps où l'intention d'enseigner ou d'apprendre n'est pas explicite). Enfin, la mésogenèse a été définie comme une sorte d'interaction verbale à la maïeutique de Socrate, où professeurs et élèves, dans un jeu de questions/réponses, échangent à propos de l'objet de savoir ; c'est surtout la manière dont les savoirs sont introduits dans le lieu didactique en interaction avec le milieu.

Le chapitre 5 a été consacré à l'action conjointe que nous avons tenté de cerner à travers les transactions didactiques basées sur le contrat (un simulacre de contrat) didactique à partir duquel se construisent les jeux didactiques et d'apprentissage, chacun pouvant définir son rôle coopératif et participatif pour que l'action didactique soit conjointe. Nous avons aussi évoqué l'organisation de l'action conjointe qui repose sur les relations du professeur à l'institution, au savoir et à la société.

TROISIEME PARTIE

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Il s'agit dans un premier chapitre, intitulé : les outils de la méthodologie, d'expliciter, après avoir rappelé le contexte de la recherche, le choix de l'approche comparative comme méthode d'analyse et l'autoconfrontation comme un outil d'explicitation du développement de compétences professionnelles par les enseignants non titulaires de français de manière effective et incorporée dans l'activité.

Dans un deuxième chapitre, consacré au dispositif de la recherche, il s'agira de définir le champ de la recherche en partant d'un échantillon de six séances filmées qui ont permis l'élaboration, par leur transcription, d'un corpus écrit sur la base duquel des tableaux synoptiques ont été faits sur chaque séance. Après avoir défini les synopsis, nous décrirons les grilles d'analyse pour clarifier les critères des genèses sur lesquels nous nous fonderons pour faire l'analyse des compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France.

Un troisième chapitre, réservé à l'analyse des synopsis, permettra d'avoir une idée sur la nature des compétences professionnelles incorporées dans l'activité, notamment la gestion de la classe, la prise en charge de l'hétérogénéité de la classe, l'organisation de l'interaction verbale. Nous verrons que l'analyse des synopsis permettra de percevoir des moments inédits de l'activité des enseignants où l'interaction verbale tourne au dialogue de sourds ou à un monologue du professeur.

Dans un quatrième chapitre, nous nous consacrerons à l'analyse des données de manière doublement comparative. D'une part, nous ferons une analyse simple des données de chaque séance filmée, et d'autre part, une analyse comparative en les croisant, d'abord, dans chaque pays, puis entre les deux pays. L'analyse simple des données consistera à voir si les enseignants individuellement développent dans leur activité des compétences professionnelles liées à l'action didactique conjointe, et sur la base des critères des trois genèses. L'analyse comparative sera un moyen de regarder, si au Sénégal, puis en France, les enseignants non titulaires et titulaires de français développent des compétences professionnelles similaires. Elle permettra, dans un deuxième niveau de comparaison de voir si les compétences professionnelles développées de manière incorporée dans l'activité sont similaires dans les deux pays en dépit des politiques éducatives différentes.

Par ailleurs, les données d'autoconfrontation simple seront analysées dans un cinquième chapitre, pour voir si les enseignants non titulaires et titulaires, dans les commentaires qu'ils font de leur activité initiale, arrivent à déceler les empêchements et les développements de compétences professionnelles incorporées dans l'activité. De l'analyse de ces données nous tirerons les principaux résultats qui permettront de confirmer ou non l'idée que des compétences professionnelles, similaires à celles des enseignants titulaires, peuvent être développées par les enseignants non titulaires de manière effective et incorporée dans l'activité.

Chapitre 1. Les outils de la méthodologie

Il s'agit dans ce chapitre d'expliciter le choix de l'approche comparative comme méthode d'analyse des compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires en France et au Sénégal, et l'autoconfrontation comme un outil d'analyse, voire d'explicitation de l'activité par les enseignants eux-mêmes. Après avoir rappelé le contexte de la recherche notre démarche consistera à définir l'approche comparative avant de justifier son choix. Ensuite, il sera question d'élucider la notion d'autoconfrontation et de l'analyse de l'activité, notamment en quoi elles peuvent permettre d'expliciter le développement de compétences professionnelles par les enseignants non titulaires dans l'activité. En outre, nous allons aussi expliquer comment les données du corpus ont été collectées, traitées et décrites à partir des synopsis.

1. Rappel du contexte de la recherche

Après avoir fait le constat que les enseignants non titulaires avaient un statut plus ou moins précaire, que comparés aux titulaires leurs compétences professionnelles étaient *a priori* remises en cause du fait des représentations péjoratives dont ils faisaient l'objet, nous avons jugé opportun de circonscrire notre recherche autour de la problématique du développement de compétences professionnelles par les enseignants non titulaires de français dans l'activité. L'idée consiste à partir d'un postulat, voire d'une hypothèse de recherche selon laquelle les enseignants non titulaires et titulaires de français développeraient effectivement des compétences professionnelles similaires et incorporées dans l'activité. Pour vérifier cette hypothèse nous nous sommes fondés sur ces questions de recherche suivantes :

- ✓ Est-il possible, pour les enseignants non titulaires (non formés), de développer des compétences professionnelles dans l'activité ?
- ✓ La formation est-elle l'unique gage de développement de compétences professionnelles ?
- ✓ La pratique et l'activité d'enseignement peuvent-elles suppléer à l'absence de formation des enseignants non titulaires (non formés) ?
- ✓ La validation des acquis de l'expérience (VAE) peut-elle être un gage de développement professionnel des enseignants non titulaires ?

2. L'approche comparative

Notre recherche s'inscrivant dans une double approche comparative, il parait nécessaire de clarifier cette notion. Il s'agit, en se fondant essentiellement sur Chnane-Davin et Groux (Dir), (2009), Peyron-Bonjan (2010) et Schubaeur-Léoni (2009), de dire ce qu'il faut comprendre par l'approche comparative et les raisons pour lesquelles elle a été choisie comme une méthode d'analyse des compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français.

2.1. Qu'est-ce que l'approche comparative ?

L'intérêt de choisir l'approche comparative réside dans le fait qu'elle implique à la fois la théorie et la pratique. Ce *« couplage »* nécessite au moins d'élucider la double interrogation : *« pourquoi comparer et qu'est-ce qui est comparable ? »* (Peyron-Bonjan, 2010 : 31). Il faut dire que l'approche comparative facilite l'analyse des situations didactiques qui paraissent *a priori* générales, d'une part, et permet d' *« […] étudier les questionnements épistémologiques que pose le cas spécifique de la didactique comparée, […] »* (*op.cit* : 32) ; d'autre part, il s'agit de retenir l'idée que l'approche comparative requiert la capacité d'assimilation et de différenciation à partir d'éléments d'analyse critériés selon l'objet de l'étude. Dans une perspective logique, Sartori (1994 : 19-30) [69] explique à ce sujet *« […] que comparer c'est à la fois assimiler et différencier par rapport à un critère »*. Peyron-Bonjan (2010) en arrive à constater qu' *« il est donc nécessaire de se fonder sur des principes de similarité d'attributs pour assimiler et de requérir à une construction de classes pour parvenir à une différentiation »* (*op.cit* : 32). Or, pour pouvoir assimiler et différencier, il faut pouvoir choisir les critères et les catégories d'analyse, maîtriser les concepts qui permettent de décrire et d'analyser les phénomènes étudiés, savoir aussi rompre avec l'évidence *a priori*. Au fond, comparer en didactique revient à distinguer les critères d'analyse clairement *« […] afin de ne comparer seulement que les entités qui ont une série d'attributs communs »* (*op. cit* : 33). Cette manière de faire la comparaison en didactique relève de la logique de *« critérisation »* et de caractérisation des attributs *« […] intrinsèques des objets d'étude »,* selon Peyron-Bonjan (2010). Cependant, il est important de noter qu'une autre démarche, dite empirique, peut également être suivie pour une étude comparative en didactique. Cette méthode s'appesantit beaucoup plus sur les actions des transactants que sur le lieu didactique ; elle parait, par

[69] Cité par Peyron-Bonjan (2010 : 32).

conséquent, beaucoup plus pragmatique et pratique, car l'analyse s'appuie beaucoup plus sur les faits que sur les aspects théoriques. En effet, la démarche empirique aboutit *« […] à développer une théorie qui permette de rendre compte d'une partie importante des comportements considérés »* (B. Glaser et A. Strauss, 1967 (trad. 1995)[70]. Peyron-Bonjan (2010) en tire le constat que *« la théorie se construit sur les faits, elle vient du terrain, et nécessite ensuite une analyse comparative. […] Cette méthode tient compte des observations dans des contextes précis et ne peut aucunement viser à la généralisation »* (*op.cit.* : 33). La nécessité de poser la question du spécifique par rapport au général est essentielle pour comprendre l'approche comparative. En effet, elle s'appuie, à travers les comportements observés dans le milieu didactique, sur ce que font réellement les enseignants non titulaires et titulaires de français, en tant qu'éléments comparés, notamment leurs gestes, leurs actions ; ce qui ne laisse pas la place aux généralités mais aux actions factuelles et spécifiques des enseignants. Or, le plus important c'est que l'approche comparative permette de faire une distinction entre ce qui est spécifique, c'est-à-dire ce qui est fait concrètement en situation didactique, et le générique qui semble relever des généralités, notamment des théories. Justement l'approche comparative procède de cela, de la possibilité de partir des théories générales sur les compétences professionnelles pour les concilier avec les faits sur le terrain, c'est-à-dire l'action didactique proprement dite. A ce propos, Schubauer-Leoni (2009) explique :

> *« […] Les enjeux de similitude/dissemblance, particularité/généralité propres aux travaux comparatistes, sont caractérisés, dans le champ de la didactique comparée, par une nécessaire distinction entre caractère spécifique et caractère générique des phénomènes didactiques »* (Schubauer-Leoni, 2009 : 71)

Toute la question de la comparaison en éducation repose sur la nécessité de montrer la similarité ou la dissemblance des actions didactiques entre les éléments comparés, en l'occurrence les enseignants non titulaires et titulaires de français en ce qui concerne ce travail de recherche. Mais le plus remarquable encore c'est que, les compétences professionnelles pouvant aussi dépendre de facteurs exogènes à l'école : l'environnement social[71], il soit possible, par l'approche comparative, de les définir en dehors de la classe. C'est dans cette perspective que s'inscrivent les propos suivants :

[70] Cité par Peyron-Bonjan (2010 : 33).
[71] Voir la deuxième partie de la thèse : ancrage théorique et définition des notions et concepts clefs.

> *« Le territoire du didacticien comparatiste va également au-delà de la classe pour délimiter des espaces d'observation du côté du didactique familial ou des institutions classiquement considérées comme n'étant pas porteuses d'intentions d'instruction »* (Schubauer-Leoni, 2009 :73).

Ainsi, les instructions, voire les savoirs, non intentionnels et non institués, qui se développent en dehors de l'institution scolaire porteuse dans l'entendement commun d'intentions didactiques, peuvent effectivement être reproduites et transposées dans le cadre institutionnel.

2.2. **Pourquoi l'approche comparative ?**

La comparaison en éducation permet de concilier la théorie à la pratique, le spécifique au générique, bref de partir de considérations générales pour aboutir à des faits concrets, comme les compétences professionnelles qui peuvent être développées de manière incorporée dans l'activité. En effet, pour que l'approche comparative soit opératoire, il faut que la comparaison se base sur des enjeux, des concepts, des termes ou notions, suffisamment généraux et transversaux, pour permettre de spécifier ou de singulariser les actions didactiques, les faits sur le terrain (Groux, 2009). L'approche comparative trouve tout son intérêt dans la possibilité de transférer les concepts et notions en dehors de leur utilisation habituelle. Au fond, la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse[72] ne peuvent être utilisées comme outils de comparaison des enseignants non titulaires et titulaires de français de la même manière qu'on l'aurait fait en didactique des mathématiques. Il y a donc une nécessité de réinvestir ces termes dans le champ de la didactique du français pour mieux définir les critères d'analyse sur la base desquels la comparaison est faite.

Il faut noter que l'analyse des compétences professionnelles des professeurs non titulaires et titulaires de français nécessite de partir du principe de *« la dialectique (schubauer-Leoni et al) entre action collective et action singulière dans l'activité, dialectique constitutive de la personne, dans son émancipation possible […] »* (Sensevy & Mercier, 2006 : 6). Pour nous, il ne s'agit pas de se focaliser sur l'action singulière de l'enseignant non titulaire, mais d'analyser l'action et *« l'agir professionnel »* de celui-ci dans le collectif qu'il forme avec les élèves dans une sorte de relation didactique conjointe de laquelle il peut émerger. Pour mieux fonder notre choix nous nous sommes basés sur le principe qu'il est possible qu'à un

[72] Voir Deuxième partie de la thèse : ancrage théorique et définition des notions et concepts clefs (chapitre 4).

« moment adidactique » (Mercier, 1997), par exemple, le professeur se singularise par une action individuelle. C'est plutôt :

> *« […] une spécification didactique de l'agir de soi-même, dans laquelle l'action autonome suppose non la contemplation d'un soi hypothétique, mais la confrontation aux résistances que les situations contiennent, résistances dont le franchissement doit pouvoir constituer les expériences stricto sensu constitutives du développement de l'individu et des collectifs, en tant que « évènements vécus qui apportent un enseignement » »* (Sensevy & Mercier, 2006 : 7).

De ce fait, cette autonomie de l'individu-enseignant dans l'activité didactique doit être passagère et doit s'insérer dans une logique de restaurer la relation didactique par le collectif qu'il forme avec les élèves. Elle dépend, en effet, de la manière dont le professeur, en tant qu'individu autonome qui agit, construit sa propre individualité dans le collectif qui n'est pas une réalité didactique constante mais située. Cette situation didactique, où le professeur s'approprie le principe *« d'agir en première main »* (Schubauer-Leoni et Al.)[73], correspond certainement à la partie théorique de l'activité didactique où la relation devient essentiellement mésogenétique. C'est pourquoi, Sensevy et Mercier (2006) accepte l'idée que :

> *« […] le point de vue du professeur, pour qui la constitution des individualités en collectif est une nécessité et il doit le faire jusqu'à un certain point. Mais cette « indifférence » aux « différences », pour reprendre l'expression bourdieusienne, ne doit pas tenir lieu de principe théorique »* (*op. cit* : 7).

L'analyse des compétences professionnelles de l'enseignant non titulaire, comparativement à celles de l'enseignant titulaire se perçoit mieux à travers l'action didactique conjointe car en didactique *« l'action du professeur et des élèves est nécessairement conjointe »* (Forest & Mercier, 2009 : 7). Il faut comprendre par action conjointe ce que Sensevy & Mercier (2007 : 6) en disent : *« Dans chaque action du professeur l'élève trouve une place, même minime, et la chose peut se dire de l'action de l'élève »*. Mais ce qui est surtout intéressant c'est l'action du professeur qui sera, non pas analysée de manière isolée et distincte, mais surtout de sorte à comprendre ce qu'il fait pour que l'élève trouve ou se trouve une place dans son action. Nous

[73] Cité par Sensevy & Mercier (2006 : 7).

essaierons de le montrer par la mésogenèse, en ce qu'elle permet d'organiser l'introduction des savoirs en interaction avec le milieu. C'est pourquoi, *« l'action du professeur, conjointe avec celle des élèves, consiste à définir et réguler des jeux, dévoluer des questions et instituer des résultats »* (Sensevy, Mercier, et Schubauer, 2000)[74]. C'est là, toute la problématique du choix des critères d'analyse d'une activité didactique. Toujours est-il que cette analyse ne peut être appréciée que par rapport à une situation de l'activité didactique dans une perspective différentielle qu'il paraît nécessaire d'appréhender sous l'angle du triplet des genèses pour une action conjointe entre professeurs et élèves : la mésogenèse, la chronogenèse et la topogenèse. En effet, la meilleure façon de comprendre ce qu'un professeur fait est de se référer certainement aux situations spatiales, temporelles et communicationnelles dans lesquelles il se trouve pour faire quelque chose conjointement avec les élèves pour que l'un et les autres apprennent quelque chose réciproquement. Car, *« comprendre ce que doit faire le professeur pendant la séance relève d'une analyse a priori de la situation »* (Forest et Mercier, 2007 : 4)[75].

3. **L'autoconfrontation**

L'autoconfrontation peut être considérée comme un moyen pour l'enseignant, en se regardant agir en situation didactique, de découvrir les empêchements et les développements de sa propre activité. Si elle est croisée, on peut dire avec Clot et Duboscq (2010 : 255) qu'elle *« […] s'inscrit dans une démarche générale visant à provoquer et élargir le dialogue entre les professionnels et en eux sur leur activité, utilise les potentialités du dialogue, en vue du développement de leur activité concrète »*. L'autoconfrontation simple, elle, est un dialogue que l'enseignement établit avec lui-même à propos de sa propre activité. Elle lui permet de découvrir par lui-même ce qu'il dit et fait à travers son discours et ses gestes professionnels.

3.1. **L'autoconfrontation simple**

S'il est vrai que l'autoconfrontation ne se limite pas à une découverte de soi-même à travers le regard de l'autre, il reste important de dire que l'autoconfrontation simple est la découverte de soi-même par soi-même ; ce qui permet à l'enseignant de mieux voir ce qui développe et

[74] Cité par Forest & Mercier (2007 : 7).
[75] Forest & Mercier (2007) s'inspirent de Mercier et Salin (1998).

empêche sa professionnalité et ses compétences d'émerger de manière incorporée dans l'activité. On peut dire qu'elle est :

> *« Un procédé pour découvrir, mettre à nu un caractère humain fini ; dans le dialogue, l'homme ne se manifeste pas seulement de l'extérieur, mais devient, pour la première fois, ce qu'il est vraiment et non pas aux yeux des autres, répétons-le, aux siens propres également. Etre, c'est communiquer dialogiquement. Lorsque le dialogue s'arrête tout s'arrête »* (*op.cit*)[76].

On peut alors noter que la découverte de soi par soi-même à travers son propre regard ou de soi par l'autre, qui porte un regard intérieur sur l'activité initiale, n'est possible que par le dialogue. Elle a, par ailleurs, pour objet de faire parler l'inaccompli, ce qui n'a pas été fait, révélateur de la vérité et de la réelle activité. La théorie, à elle seule, ne saurait suffire à définir, à étudier, voire analyser l'activité d'enseignement, car pour pouvoir mieux comprendre le réel de l'activité il faut établir une relation dialogique qui ne peut l'être que par le dialogue, fut-il de l'intérieur ou de l'extérieur, l'essentiel est qu'il transcende l'activité réalisée par ce qu'il suscite de plus, en donnant un sens et une signification à la professionnalité de l'enseignement non titulaire, par exemple. On retient que : *« Ce n'est donc pas la vérité théorique qui peut expliquer l'activité réelle. C'est le réel de l'activité dialogique et son authenticité qui s'explique – aux deux sens du terme – avec la vérité théorique du moment »* (Clot et Duboscq, 2010 :264). Plusieurs objectifs sont visés dans le dialogue d'autoconfrontation mais notre recherche va plutôt privilégier ce qui permet de connaitre l'activité pour aboutir à la formation et à la recherche, au lieu de chercher à transformer le discours et l'activité primaire (Duboscq & Clot, 2010). Dès lors, le but de l'autoconfrontation simple est de définir les manières dont l'acteur agit dans le milieu didactique, par son propre regard qu'il porte sur son activité initiale. Elle lui permet, en outre, de revivre ce qu'il a déjà vécu, de voir, d'observer et de commenter sa propre action en tentant de trouver des réponses aux multiples interrogations que suscite l'auto-observation de la vidéographie de la première activité. En vérité, *« l'autoconfrontation simple propose un contexte nouveau dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers »* (Clot, 2005 : 13). Au fond, en revivant le vécu par l'observation de l'activité antérieure le sujet découvre que son action s'inscrit dans une logique contraire de ce qu'il a fait parce qu'ici il est surtout question de *« […] ce qui n'est pas arrivé ou ce qu'on n'a pas fait et qu'on aurait*

[76] *Ibidem*.

pu éventuellement faire » (op.cit). C'est surtout la découverte des étonnements, nés de l'action observée, qui permet au sujet de découvrir les empêchements et les développements de son activité, de sa propre action. Le but de l'autoconfrontation simple est, dès lors, de pousser le sujet à *« mieux connaitre »* par l'expérimentation de *« ce dont il est capable »* (Clot, 2005). En outre, en observant son action ainsi que les multiples difficultés qu'elle a suscitées, l'enseignant, en tant que sujet par exemple, se voit confronter à ses propres choix, ses hésitations, ses doutes et ses certitudes incorporées dans l'activité qui, forcément, vont le pousser à s'interroger et à se questionner sur sa propre activité afin de clarifier ce qui est difficile à exprimer ou à expliquer. A ce sujet, Clot (2005) explique :

> *« Au moment où il faut justifier auprès du chercheur une manière de faire, que ce soit pour l'aider à comprendre le « difficile à dire » ou pour se protéger soi-même d'un conflit surgi au moment où il s'y essaie, le sujet dispose de cette histoire collective avec lui porte assistance pour chercher à rendre compte de ce qu'il se voit faire à l'écran »* (Clot, 2005 : 14).

En d'autres termes, pour pouvoir se rendre compte de ce qu'il fait, ou déceler ce qu'il n'a pas fait ou qu'il n'a pu faire, le sujet doit voir, d'abord, ce qu'il est en train de faire, en l'occurrence son action primaire. S'il n'est pas capable, par une observation très attentive de son action, de créer un rapport dialogique intérieur entre lui et lui-même, il ne saurait laisser se créer, du dialogue réalisé avec soi-même, un réel du dialogue duquel émerge la relation dialogique en question, celle qui lui offre la possibilité de savoir le réel de son activité, susceptible de déceler les empêchements et les développements de son action. Pour cela, le traitement des données vidéographiques d'autoconfrontation demeure crucial pour le professeur qui peut se rendre compte de ce qu'il se voit faire, par l'auto-polémique ou la polémique intérieure, celle qui lui permet de se découvrir, face à ce qu'il se voit faire, ce qu'il n'a jamais pensé être, mais, par la même occasion, de produire un réel du dialogue, seul à même de produire les étonnements suscités par son action didactique. L'autoconfrontation simple doit aboutir à une polémique, à des controverses entre le sujet et lui-même lorsqu'il se regarde faire ou dire dans l'observation de son activité. Il polémique avec lui-même quand il tente à un moment ou à un autre de se mettre en conformité avec son action tout en se rendant compte en même temps des limites de celle-ci. Son discours devient alors contradictoire, ce qui lui permet de mieux percevoir et de manière plus dissonante les multiples voix à l'intérieur de sa propre voix. Le dialogue observé débouche alors sur un objet sans doute

complexe où le plurivocalisme ne simplifie pas l'analyse de l'activité, mais favorise au moins, par l'absence de consensus entre le sujet et lui-même, l'émergence possible de nouvelles significations nées de l'activité première. Toujours est-il que l'autoconfrontation simple est l'objet de toutes les controverses et polémiques visant à dire le « comment faire » par le sujet lui-même. C'est pourquoi :

> *« La pratique de l'autoconfrontation n'est d'ailleurs pas consensuelle, et la polémique comme genre de discours stimule le processus. Celui-ci, on le constate dans la plupart des cas, ne reste pas dans le commentaire mais s'oriente vers des formes de controverses entre pairs, bien entendu, mais parfois auparavant, entre le sujet en autoconfrontation simple et lui-même dialoguant avec un texte matérialisé par et les images et discours qui le contraignent à mettre ses paroles en concordance avec ses actes. On a alors une chance de capter les thèmes représentatifs du sujet, véhiculés par son discours intérieur et émergeant dans ces circonstances »* (Faïta & Vieira, 2003 : 61).

C'est dire, qu'il parait important de choisir des séquences les plus polémiques et les plus problématiques susceptibles de produire, à partir du dialogue réalisé, un réel du dialogue qui parait être « le difficile à dire » ou à expliquer ou, pourquoi pas, ce que l'action observée par le sujet lui-même n'a pas révélé et qu'elle aurait dû révéler. En effet, l'autoconfrontation doit être inéluctablement source de conflit dialogique pour pouvoir produire les étonnements nécessaires à définir les véritables manières de faire et de dire, autrement dit les gestes professionnels, qui peuvent faire mieux pour que le sujet se découvre et se connaisse, en l'occurrence le professeur non titulaire, par lui-même s'il s'agit de l'autoconfrontation simple. Au fond, pour mieux analyser l'activité antérieure, par le discours commentateur de l'autoconfrontation, force est de reconnaitre avec Faïta et Vieira (2003) que :

> *« Concrètement, les séquences à retenir de films réalisés dans des classes devront l'être en fonction de leur caractère problématique aux yeux de l'observateur, au moins autant que l'intérêt qu'elles présentent pour les professeurs comme illustration de leur conceptions »* (Faïta & Vieira, 2003 : 58).

De plus, la proximité des activités antérieures doit être suffisamment garantie pour que les discours d'autoconfrontation simple produits, puissent permettre d'entretenir des rapports

comparables entre les sujets filmés. A ce sujet, *« il est essentiel de gérer avec un maximum de rigueur les rapports entretenus entre l'activité initiale en tant que discours et texte (image), et l'activité discursive au cours de l'autoconfrontation »* (Faïta & Vieira, 2003 : 58) ; un discours propre au sujet, qui se voit lui-même agir, donnant ainsi sa propre signification à son action. L'autoconfrontation simple apparait alors, selon Faïta et Vieira (2003 : 59), comme *« la première source de signification concrète »*. En vérité, l'analyse du discours du sujet sur sa propre activité doit être le prétexte d'une signification extérieure, voire supérieure à l'activité elle-même. C'est pourquoi, il faut retenir que :

> *« « L'activité sur l'activité » en quoi consiste l'autoconfrontation ne doit pas se confondre avec l'activité elle-même, car à ce stade, le processus de production de sens s'il se réalise à partir du travail observé, n'en demeure pas moins extérieur à lui, et surtout, anticipe son déroulement, sous l'effet de contextualisation exercé par l'autoconfrontation simple »* (Faïta & Vieira, 2003 : 59).

Ainsi l'analyse de « l'activité » discursive du sujet se regardant agir dans « l'activité initiale » n'a de sens que dans un double contexte où se défichent à la fois ce que le discours, produit par le sujet, signifie, et ce que le plurivocalisme, né des discours produits par les autres sur « l'activité initiale » et « discursive » du sujet, peut susciter comme discernement des *« [...] sources des discours de différentes origines, le rôle joué par les confrontations dans les transformations réciproques et le développement global »* (*op.cit.*). Ce qui est intéressant c'est d'arriver à déceler des significations émergeant des discours produits par l'observation de l'activité initiale, et d'en choisir, à partir de leur pluralité, leurs relations dialogiques, voire dissonantes et polémiques, desquelles il sera possible de faire ce qui n'a pas été fait, ou de dire le « difficile à dire », voire de révéler ce qui n'a pas été révélé par l'action première du sujet. Il reste que les autres autoconfrontations simples *« [...] représentent un mode primaire d'appropriation par le sujet confronté, de la situation représentée par le film »* (*op.cit*). Elles confrontent le sujet à lui-même de sorte qu'il puisse établir une relation dialogique où se dégagent les empêchements et les développements de sa propre action. De l'autoconfrontation naissent, sans doute, des contradictions dans le discours du professeur qui, cherchant à se justifier de ce qu'il a fait ou n'a pas fait, et de ce qu'il aurait dû faire en se regardant agir, tient un discours très souvent contraire ou éloigné des réalités de son activité qu'il observe. On peut donc dire :

« […] que des contradictions, parfois fortes, apparaissent entre l'évolution thématique du discours d'un sujet confronté, et le produit de l'observation de son activité réelle. C'est également ce processus qui conduit un professeur à justifier en très peu de temps, une démarche contraire à celle qu'il a prétendu illustrer pendant toute l'autoconfrontation qui a précédé […] » (Faïta & Vieira, 2003 : 60).

Il est dès lors judicieux de penser qu'elle est un moyen de solliciter, les savoirs vécus, c'est-à-dire expérientiels et actionnels. Le plus intéressant c'est que l'on puisse aboutir aux transformations d'une activité née d'une pluralité de voix dissonantes à la fois intérieures (le sujet) et extérieures (ses pairs). A ce propos, Faïta & Vieira (2003) expliquent :

« L'originalité de l'autoconfrontation, en tant que méthode de sollicitation de l'expérience et des savoirs en actes, réside dans la libération des façons de signifier, offertes au sujet, libération permise par le déploiement d'un rapport dialogique nouveau, échappant aux contraintes des situations vécues antérieurement. Ainsi, la pluralité des mises en relation possibles entre les énoncés et les situations et actions de référence peut devenir elle-même objet de réflexion et de débats à travers la reconnaissance de la pluralité des voix, des signes, qui comportent la dimension concrète des échanges verbaux. » (Faïta & Vieira, 2003 : 64).

Tout l'intérêt de l'autoconfrontation est donc de produire cet étonnement, source de la production de toutes les significations émergeant du discours du sujet confronté à son activité et à son action initiale. En s'observant, en se regardant faire, il est inéluctable que le sujet s'étonne de voir se dérouler sous ses yeux des choses dont il ne soupçonnait pas être capable de dire ou de faire ; ce qui lui permet de donner de nouvelles significations à son action à partir des empêchements et des développements qu'il découvre de lui-même. Faïta & Vieira (2003) pensent, sous ce rapport, que :

« le sujet soumis à l'autoconfrontation, d'abord simple, doit se trouver dans des conditions lui permettant de s'ouvrir à lui-même ces possibilités, en trouvant les ressources nécessaires dans l'écart entre ce qu'il constate de lui-même en action, de comment cette action, se dit et communique aux autres, et par ailleurs, ce qu'il

éprouve le besoin de recréer comme il s'agit là de ce rapport d'étonnement à soi et sur soi (Clot et Faïta, 2000), dont la communication exige l'ouverture à la dimension concrète des façons de signifier » (Faïta & Vieira, 2003 : 67).

Ainsi le sujet, produit-il un étonnement à partir de sa propre activité qui lui permet de la récréer pour laisser se développer de nouvelles manières de faire, des gestes professionnels nouveaux émergeant de son activité initiale.

3.2. **L'autoconfrontation croisée**

Pour définir l'autoconfrontation croisée il faut partir du principe que sa base est l'instauration d'un dialogue conflictuel et polémique où le regard des pairs à propos de l'activité initiale de l'enseignant permet de créer des contradictions susceptibles, du dialogue réalisé, de dire le réel de l'activité, c'est-à-dire l'inaccompli, les étonnements et les empêchements de l'activité initiale. Ce qu'il y a c'est que l'autoconfrontation croisée, s'appuyant sur un dialogue conflictuel et polémique, basé sur un hétérovocalisme controversé, aboutit sans doute à la création d'une nouvelle activité de l'activité initiale, c'est-à-dire le réel de l'activité.

3.2.1. **L'autoconfrontation croisée : un dialogue conflictuel**

L'autoconfrontation croisée est une clinique de l'activité qui instaure un dialogue entre deux enseignants à propos de l'activité de l'un vu par l'autre. Il ressort alors de ce dialogue un dialogisme dont le socle repose sur la manière de l'un et de l'autre de se remettre en question et de défendre sa manière de faire notamment les gestes professionnels et le discours dans l'activité d'enseignement par rapport aux savoirs enseignés. C'est pourquoi :

« En clinique de l'activité, les méthodes d'autoconfrontation croisée sont souvent utilisées. Elles reposent sur deux présupposés qu'on voudrait exposer d'entrée de jeu. Le premier est clinique. Nous procédons en milieu professionnel à des analyses de l'activité concrète destinées à modifier, à la demande de nos interlocuteurs, des situations réelles de travail dégradées » (Clot & Duboscq, 2010 : 256).

Il faut aussi noter que l'autoconfrontation croisée, permet de voir le rapport dialogique, voire conflictuel entre l'individu-enseignant et le collectif/élèves, et surtout, comment le rapport

conflictuel, qui émerge souvent de l'activité, peut empêcher ou développer, au contraire, la professionnalité de l'enseignant. A ce sujet, Clot et Duboscq (2010) expliquent :

> *« Notre deuxième présupposé est une certaine conception des rapports entre le sujet individuel et le collectif. Selon nous, c'est l'état de la conflictualité sociale qui aménage le niveau de conflictualité interne à l'individu : son fonctionnement psychique se rétrécit et peut même s'éteindre lorsque la société ne lui offre plus de conflictualité externe, lorsqu'elle devient univoque, atone et, pour tout dire monologique »* (Clot & Duboscq, 2010 : 256)

En clair, l'autoconfrontation croisée permet de percevoir dans l'activité dialogique, au sens Bakhtinien du terme, le développement ou l'empêchement des compétences professionnelles de l'enseignant, en l'occurrence non titulaire, à travers non seulement ses mouvements, mais surtout les gestes qui accompagnent son discours. Sous ce rapport, les propos suivants corroborent cette idée : *« Ce faisant, on cherchera à dire ce qui est peut-être l'essentiel pour nous : ce qui nous intéresse dans le dialogue c'est son développement ou ses empêchements »* (*op.cit.*).

3.2.2. **L'autoconfrontation croisée : un échange dialogique**

L'avantage de l'autoconfrontation croisée réside dans le fait que le dialogue contradictoire qu'elle amorce donne l'occasion de percevoir, de manière plus précise et objective, de voir de l'extérieur les développements professionnels que, de l'intérieur, il paraît improbable d'appréhender. En vérité, par le dialogue de l'autoconfrontation croisée on oblige l'enseignant à se découvrir une professionnalité, voire des compétences insoupçonnées, qu'il ne pensait pas être *a priori* les siennes, à travers les développements et les empêchements qui émergent de son activité. En effet :

> *« Il est impossible de saisir l'homme de l'intérieur, de le voir et de le comprendre en le transformant en objet d'une analyse impartiale, neutre, pas plus que par une fusion avec lui, en le « sentant ». On peut l'approcher et le découvrir, plus*

exactement le forcer à se découvrir seulement par un échange dialogique » (Bakhtine, 1970a : 344)[77].

Il s'agit de déceler la multiplicité des langages : les mots, les gestes, etc., qui permettent de faire et de dire, et pourquoi pas de voir par lui-même ou par les autres les inaccomplis et les accomplis de son action didactique. En termes simples, il s'agit de faire dialoguer, au sens de discuter, l'acteur avec lui-même ou avec les autres. A ce sujet :

> *« La réalisation des autoconfrontations a deux pré-requis : l'installation d'un « plurilinguisme » professionnel dans le milieu de travail concernant les manières de faire et de dire et la définition d'une sorte de « furet dialogique », « objet-lien » (Tosquelles, 2003, p. 111) autour duquel peut s'enrouler et se dérouler la confrontation entre « connaisseurs » sur un geste de métier. »* (Clot & Duboscq, 2010 : 264).

Au fond, le véritable enjeu de l'autoconfrontation c'est que le *« sujet défait et refait les liens entre ce qu'il se voit faire, ce qu'il voudrait faire, ce qu'il aurait pu faire ou encore ce qui serait à refaire »* (*op.cit* : 265). Le but du sujet et de son action consiste à produire des « étonnements » plus qu'à découvrir l'activité elle-même. Ce sont justement ces étonnements qui font que l'autoconfrontation croisée, par exemple, est plus susceptible de créer *« […] une expérience du plurilinguisme professionnel »* en produisant par le dialogue confronté à *« […] l'exploration des conflits et des dissonances de l'activité »* (*op.cit* : 266). Il est ici question de laisser s'émerger des contradictions supérieures de plus en plus complexes qui viennent favoriser *« l'ouverture de zones de développement potentiel de l'activité »* (*op.cit* : 266). Le constat qui en découle est que de l'autoconfrontation croisée nait une activité potentielle à partir d'une activité réelle.

3.2.3. **L'autoconfrontation croisée : le réel du dialogue**

En vérité, elle a pour but de réveiller ce qui est à faire par la rétrospective d'une activité initiale, devenue actuelle par le dialogue qu'elle a suscité. Du passé de l'activité réalisée, naîtra une activité potentielle à venir, à partir du réel du dialogue d'autoconfrontation, c'est-à-dire ce qui est difficile à dire ou à expliquer. Il faut que : *« […] dans l'autoconfrontation gît*

[77] Cité par Clot & Duboscq (2010 : 257).

un paradoxe : l'activité ne peut y être analysée qu'en regardant en arrière mais, retrouvée à ce moment-là, elle est revécue en regardant en avant vers ce qui pourrait être fait » (*op.cit* : 267). Ce qui doit ressortir du dialogue d'autoconfrontation, c'est une relation dialogique dont la finalité est de susciter un *« [...] moyen nouveau pour penser et pour agir éventuellement autrement »* (*op.cit* : 269) que dans ce que l'acteur se voit faire, se voit dire, ou au contraire, ce qu'il ne se voit pas faire ou qu'il ne se voit pas dire, qu'il aurait dû faire ou dire. Il y a là toute une projection vers une activité potentielle, située dans un temps supérieur à venir, de ce qui est à faire et à dire. Si contradictoire que cela puisse être, il faut que de l'accompli puisse jaillir l'inaccompli et les étonnements qu'il produit éventuellement. On pourra dire que *« […] l'idée qui se produit dans le dialogue réalisé est un évènement vivant qui développe le réel de la pensée […] »* (*op.cit.*). De l'autoconfrontation nous visons à percevoir, au travers de ce qu'il se voit faire ou dire, la capacité de l'enseignant à s'équiper *« […] de nouvelles ressources pour développer son activité pratique ultérieures »* (Clot & Duboscq, 2010: 270). Il faut dire que l'autoconfrontation, notamment croisée, crée un cadre dialogique où *« […] le réel, du dialogue entre les participants en eux et avec d'autres destinataires forçant les instruments psychologiques d'une activité de travail renouvelée ».* (*op.cit* : 281). Ce cadre dialogique doit déboucher sur une polémique ou une controverse relevant de la confrontation de plusieurs voix, mais portant sur l'activité initiale.

3.2.4. **L'autoconfrontation croisée : un hétérovocalisme polémique**

L'hétérovocalisme suppose ainsi la présence de plusieurs voix dissonantes, discordantes, voire polémiques qui excluent tout consensus, mais favorisent l'émergence de nouvelles manières de faire, de dire ou d'agir, produites par l'activité première. L'objet donc de cet hétérovocalisme est de transformer l'activité première en une nouvelle activité qui, sans faire le consensus, a le mérite de dépasser la première activité par *« […] la confrontation terme à terme des « comment faire » respectifs des acteurs, dessinés sur le fond des « à faire » et des « pour faire […] » »* (Faïta & Vieira, 2003 : 59). Néanmoins, selon Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (2000 : 2) il faut *« […] distinguer tâche et activité. La tâche relève de la prescription, elle est ce qui doit être fait. A l'opposé, l'activité est ce qui se fait (Leplat, Hoc, 1983) » »*. Néanmoins, il faut dire que, dans l'analyse de l'activité, le plus important, c'est *« le réel de l'activité [qui] est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir – Le drame des échecs – ce que l'on aurait voulu ou pu faire, c'est bien souvent refaire et défaire »* (*op.cit.*). C'est dire que dans l'analyse de l'activité faite à partir du

dialogue réalisé et le discours produit par le sujet en autoconfrontation simple, ou le rapport dialogique réalisé en autoconfrontation croisée, il y a lieu de faire le départ entre ce qui est fait, l'activité réalisée, et ce qui est à faire, le réel de l'activité. Il faut fondamentalement l'émergence d'un conflit, d'une contradiction forte, qui identifie les échecs, les empêchements, les contrariétés qu'il faut nécessairement dépasser par des significations nouvelles transformatrices de l'activité réalisée, c'est-à-dire ce que le sujet n'a pas ou n'a pu faire. En effet, l'activité ne saurait se limiter à ce que le sujet fait ; ce serait trop simple, car elle est plus complexe qu'on le pense, elle appelle des contradictions qui en appellent d'autres, ainsi de suite, jusqu'à créer un rapport dialogique essentiel à toute transformation de « l'activité réalisée » en « réel de l'activité ». Voici ce qu'en disent Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000) :

> *« L'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres, tout en mesurant au réel pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues contrariées ou empêchées, voire les contre-activités, doivent être admises dans l'activité (Clot, 1999). L'activité retirée, occultée ou repliée n'est pas absente pour autant. Elle pèse de tout son poids dans l'activité présente »* (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 : 2).

Il faut reconnaître que *« […] la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle »* (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 : 4).

3.2.5. **L'autoconfrontation croisée : du réalisé au réel de l'activité**

L'autoconfrontation croisée, par ailleurs, vise à conceptualiser l'activité par une nouvelle activité qui n'est plus l'activité réalisée ou le réel de l'activité mais plus. C'est pourquoi expliquent Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (2000) :

> *« Pour cela, nous avons besoin d'une conceptualisation nouvelle de l'activité : […]. Le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique. Elle seule peut rendre compte du cours inattendu d'un développement mais aussi de*

ses impasses, éventuellement « mises en souffrances » » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 : 6).

On peut le dire donc l'autoconfrontation croisée n'a pas pour objectif pour le professeur de retracer sa propre activité afin de s'auto-apprécier, de s'auto-évaluer, à travers ses échecs et ses réussites, observés par lui-même à partir de son activité initiale, mais elle consiste, à partir de l'activité enregistrée, à découvrir d'autres possibilités didactiques, d'autres manières de faire, d'autres gestes professionnels qui émergent du dialogue d'autoconfrontation de soi à l'autre et non de soi à soi-même comme dans l'autoconfrontation simple. Il s'agit d'un double regard, celui de l'autocritique et de la critique d'autrui, confrontées pour susciter un regard nouveau qui ouvre des possibilités et des perspectives nouvelles de :

« […] l'action passée qui a été consignée par la vidéo [qui] n'est que le point de départ pour permettre au sujet de découvrir des bifurcations possibles de celle-ci, autrement dit pour « ouvrir » et « déplier » les possibilités. L'autoconfrontation croisée ne vise donc pas à donner accès à l'activité passée, mais constitue surtout une activité dans l'activité secondaire à la première, une activité à partir d'une autre activité » (Yvan & Saussez, 2010 : 16).

Ainsi, l'autoconfrontation consiste pour l'enseignant, non seulement à développer une expérience nouvelle, à partir de ce qu'il se voit dire et faire dans l'activité initiale, mais il est clair que le discours qu'il produit, loin d'être un monologue, est plutôt un dialogue intérieur dont on ne soupçonne pas les conflits, les polémiques, les dissonances qu'il engendre intérieurement. C'est assurément cette relation dialogique intérieure qui lui confère des possibilités de développement professionnel, dès lors qu'il peut désormais tirer de ce qu'il fait et de ce qu'il dit de ce qu'il se voit faire (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000) les empêchements et les développements possibles de son activité, susceptibles de transformations pour ce qu'il n'a pu faire dans celle-ci, et qu'il aurait dû faire. Il ne s'agit pas seulement de s'expliquer ou de se justifier sur son action, il doit être capable de ressortir ce que son action n'exprime pas, c'est-à-dire le non- dit et le non-fait, afin de développer des compétences en vue du « à faire ».

3.3. **L'analyse de l'activité**

S'il est admis que l'absence de formation peut être comblée par la pratique et l'activité, on peut admettre que l'analyse de celle-ci puisse permettre de définir les compétences professionnelles des enseignants non titulaires. En fait, ce que l'enseignant fait dans une activité initiale est commenté par lui-même ou ses pairs et constitue aussi un véritable moyen de formaliser et de valoriser les compétences professionnelles développées de manière incorporée dans l'activité. En réalité, en analysant son activité par soi-même ou par les autres, on arrive non seulement à reconnaître, mais surtout à faire reconnaître et valider ses compétences et sa professionnalité développées dans l'activité. Il se crée une dynamique réflexive ou chacun peut voir et reconnaître comment il peut émerger de la pratique une action singulière, celle du professeur, de l'action collective, celle avec les élèves, qui lui permet *in situ* de développer une pratique professionnelle qui révélerait ses propres compétences ainsi formalisées et validées par l'analyse de l'activité. A ce propos, il faut dire :

> *« Sous- tend et s'articule à cette nécessité de formalisation, la capacité de savoir analyser son activité, qui participe du processus d'une administration de la preuve des compétences et de l'expérience accumulées. Les discours sur le praticien réflexif ou le développement de la réflexivité, forts présents dans les milieux éducatifs, manifestent cette exigence née des évolutions du travail précédemment citées »* (Remoussenard, 2010 : 22).

Mieux encore, il faut reconnaître que l'analyse de l'activité *« conditionne le transfert des compétences, accroit le pouvoir d'agir »* (Clot, 2000)[78]. On voit, là toute l'importance accordée à l'action dans le développement des compétences professionnelles d'un enseignant non titulaire. De plus, en érigeant la pratique et l'activité au titre de la formation, Clot (2000) et Barbier (2006) donnent à Gros (Dir) (2000)[79] de la matière à penser sur la professionnalisation que Remoussenard (2010) a résumée en ces termes *:*

> *« […] [l]'analyse de l'activité participe donc des différents processus en jeu dans la professionnalisation. Le travailleur contemporain doit pouvoir expliquer ce qu'il fait et comment il le fait, opérant un retour sur son vécu afin de se conformer*

[78] Cité par Remoussenard (2010 : 22).
[79] Cité Par Remoussenard (2010 : 22)

aux exigences d'adaptation de la société. Le processus de formalisation engagé, est, la plupart du temps, individuel » (Remoussenard, 2010 : 22).

D'abord, l'enseignant doit être capable d' *« expliquer ce qu'il fait »*, et ensuite *« comment il le fait ? »* ; ce qui renvoie à une expérience vécue et pratique qui justifie le développement de compétences professionnelles dans l'activité. Ainsi, il apparait clairement dans l'analyse de Remoussenard (2010) que le vécu ou l'expérience acquise dans l'activité peut être un enjeu de développement de compétences professionnelles situées dans la pratique. Elle va jusqu'à l'ériger en facteur prépondérant de la professionnalisation notamment en ce qui concerne les enseignants non titulaires. A ce titre, *« La capacité à formaliser son activité deviendrait bel et bien une des facettes de la professionnalité et son apprentissage un axe du processus de professionnalisation »* (Remoussenard, 2010 : 23). Ainsi, faut-il insister sur les acteurs de l'éducation afin qu'ils intègrent dans la formation des enseignants l'autoformation qu'il faut comprendre ici comme la capacité de l'enseignant à développer des compétences professionnelles dans l'activité, notamment à travers le vécu ou l'expérience de la pratique. L'activité peut ainsi permettre à l'enseignant de co-construire avec les élèves des compétences qui peuvent garantir son développement professionnel. Même après la formation professionnelle qualifiante l'enseignant titulaire, par exemple, a besoin de formaliser ses supposées compétences professionnelles, institutionnellement reconnues comme telles, par la pratique ou l'activité. Dans le cas contraire, se pose la question de la mise en œuvre des savoirs acquis. L'analyse de l'activité trouve là toute son importance pour valider les savoirs acquis en formation initiale même si :

« L'usage des savoir acquis dans les situations professionnelles est en général, une question peu posée ailleurs que dans la formation professionnelle et continue. Il constitue un versant peu étudié des autres pratiques éducatives. De plus, lorsque les savoirs enseignés sont en lien avec la sphère du travail» (Remoussenard, 2010 : 25).

Il s'avère, dès lors, indéniable que la professionnalisation est un processus de la formation qui requiert une articulation entre les savoirs, notamment théoriques, acquis en formation professionnelle, et les *« situations professionnelles »* auxquelles l'enseignant serait, par exemple, confronté dans l'activité. C'est l'idée que Remoussenard (2010) évoque dans les propos suivants :

« Enfin, si l'on saisit la professionnalisation comme principe organisateur du champ éducatif, il paraît urgent de développer des recherches sur les professionnels du système éducatif et leur rapport à l'intention et aux pratiques de professionnalisation, d'une part, sur les usages des savoirs acquis au cours des études en situations professionnelles, d'autre part » (*op.cit.*).

Ainsi, il apparaît que l'analyse de l'activité permet de valider les *« savoirs acquis »* et les savoirs situés, construits ou co-construits en interaction avec le milieu. D'où l'importance d'analyser ce que l'enseignant fait ou ne fait pas, l'accompli ou l'inaccompli de son activité ; c'est une forme de remise en question permanente des savoirs qui permet le développement de compétences professionnelles dans l'activité.

3.4. **Les gestes professionnels reproduits et mémorisés dans l'activité**

Les compétences professionnelles ont un rapport étroit à l'action située de l'enseignant en activité, d'où l'importance de l'analyse de l'activité pour valider les compétences professionnelles qui se développent en situation didactique. On sait que le geste répété, accumulé, voire assimilé ou mémorisé dans l'activité comme, par exemple, dans le lieu didactique, peut spécifier un métier au point de déterminer la professionnalité du sujet agissant comme l'enseignant. (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 :1). Mais l'expérience de la mémorisation du geste peut-elle lui garantir sa reproductibilité par un autre sujet dans un contexte du milieu nécessairement différent même s'il s'avère qu'ils font le même travail ? S'il est tout aussi vrai que celui qui agit dans un lieu donné ne se rend plus compte que le geste répété, assimilé et mémorisé, conduit et définit sa propre action, il est au moins important de rappeler qu'un sujet autre, qui tente de reproduire le même geste, n'est pas, pour autant, assuré que, par son action en soi, conduite et définie professionnellement et judicieusement, le risque n'existe pas de travestir le même geste, par ailleurs, sans en garantir l'efficacité. C'est dire combien il est difficile de soutenir que le geste professionnel, même gage de développement professionnel, peut-être transmis, transféré ou imité par un ou les autres sujets pour leur garantir leur professionnalité. En fait :

« Le geste réussi, efficace ou abouti, est lisse, souvent machinal, incorporé par celui qui s'y livre, il a quitté la conscience pour rejoindre les sous-entendus, individuels et collectifs, qui organisent l'action à l'insu du sujet. […] l'imitation

> *formelle du geste ne garantit pas contre un usage déplacé. Ajusté dans un contexte, il se trouve, dans un autre, déplacé, tant qu'il reste le geste étranger de l'autre que je reproduis »* (Clot, 1999 : 1).

En réalité, un sujet, au lieu d'imiter formellement le geste professionnel d'un autre, doit se l'approprier en y ajoutant sa propre singularité, sa touche personnelle, un brin de sa conscience, au sens d'une somme d'expériences vécues, y compris celles développées à partir de gestes d'un autre. Or, au lieu de reproduire le geste d'un autre, le sujet doit l'apprendre et le comprendre d'abord, le contextualiser, le retoucher, ensuite, en le soumettent à sa propre conscience, ses expériences vécues de sorte à pouvoir produire une activité non spécifique à celle du sujet dont le geste professionnel est transféré. C'est la seule manière de pouvoir en garantir une efficacité, liée à un usage nouveau qui n'est pas mécanique, car *« apprendre un geste, c'est toujours le retoucher en fonction des contextes hétérogènes qu'il traverse, au sein desquels il se rétracte et dont il sort enrichi, mais aussi éventuellement amputé »* (Clot, 1999 : 2). Il faut donc nécessairement que le geste professionnel reproduit soit transformé et adapté aux contextes nouveaux par celui qui l'assimile et le soumet à ses propres intentionnalités, celles de son action réalisée. L'assimilation des gestes professionnels, par répétition ou mémorisation, résultant des expériences vécues, devient très aléatoire pour le professeur non titulaire, en l'occurrence, le contractuel et le vacataire que la précarité du poste maintient dans l'instabilité, puisqu'il est amené sans cesse à tourner et à changer de milieu, notamment en France. C'est le cas du rouleur de la poste :

> *« Car le rouleur explique, lui qu'il n'a pas le loisir de se consacrer à cette épreuve (le coupage/piquage par le tri) puisqu'il 'tourne' en plus, régulièrement entre les tournées de remplacement, sans pouvoir tirer bénéfice d'automatismes chaque fois à reconstruire »* (Clot, 1999 : 4).

C'est là, le véritable problème des professeurs non-titulaires en l'occurrence les contractuels et vacataires, appelés sinon à faire des tâches de remplacement pour la plupart des cas, du moins à changer sans cesse, et de manière précaire, de postes d'affection, de telle sorte qu'ils se voient dans l'obligation de renouveler, voire de reconstruire des gestes professionnels, à peine mémorisés ou assimilés, dans des contextes différents. Pour cette catégorie d'enseignants, dont la professionnalisation dépend plus du vécu, du milieu, voire de l'activité, il s'avère que la précarité des contextes et du milieu constitue un réel obstacle au

développement de gestes professionnels, reproduits d'un autre sujet, notamment les enseignants titulaires, qui leur auraient permis d'acquérir des compétences professionnelles similaires. Il faut donc dire que reprendre un geste professionnel, c'est le développer, l'enrichir de sa conscience, de son vécu par la mobilisation de toutes les ressources possibles pour que le sujet, qui reproduit le geste d'un autre, se l'approprie de manière réussie. Clot (1999) s'accorde avec nous sur un point car pour lui *« […] la transmission est un développeur du geste. Même si toute transmission n'obéit pas à de tels mécanismes, on peut avancer que celui-ci est significatif de la structure d'une transmission réussie »* (Clot, 1999 : 5). Ce qui est intéressant ici c'est qu'en développant le geste, reproduit d'un autre, le sujet se donne la possibilité de le reconstruire en le déconstruisant, par endroit et en fonction de la différence des milieux. Ainsi, c'est comme si c'est lui-même qui avait produit le geste professionnel déconstruit et reconstruit à sa guise. Il va de soi qu'il tire inéluctablement, et sur le tas, un vécu expérientiel suffisamment important pour prétendre au moins à une étape de son développement professionnel, par l'assimilation de gestes professionnels, transmis et reproduits en situation didactique.

SYNTHESE DU CHAPITRE

Nous avons évoqué, dans ce chapitre consacré aux outils de la méthodologie, le contexte de la recherche en guise de rappel, notamment les constats, la problématique, l'hypothèse de la recherche, et quelques questions de recherche qui permettront dans l'analyse de vérifier si les enseignants non titulaires de français développent des compétences professionnelles effectives et incorporées dans l'activité, similaires à celles des enseignants titulaires. Nous avons aussi défini l'approche comparative et justifié son choix comme méthode d'analyse, en ce sens qu'elle permet de comparer les actions dans l'activité des enseignants non titulaires et titulaires, selon les critères du triplet des genèses, pour voir s'il y a une similarité assez significative ou non dans les manières de faire et d'agir entre les non titulaires et les titulaires. Nous avons enfin défini l'autoconfrontation dès lors que son analyse permet de voir les empêchements et les développements des séances à travers le discours et les commentaires des enseignants sur leur propre activité (autoconfrontation simple), ou le dialogue polémique sur l'activité initiale qu'ils entretiennent avec leurs pairs pour découvrir le réel de l'activité de l'activité réalisée (autoconfrontation croisée).

Chapitre 2. Le dispositif de la recherche

Ce chapitre est réservé à la définition du dispositif de la recherche, notamment le champ de la recherche, c'est-à-dire le terrain et les séances filmées, le niveau des classes, les enseignants choisis et le matériel utilisé. Après avoir défini le terrain et obtenu un échantillon de six séances sur la base duquel nous avons recueilli les données, un synopsis de chaque séance a été fait pour permettre l'analyse de chacune d'elle. Nous allons aussi présenter les items des grilles d'analyse après les avoir décrites.

1. Le champ de la recherche

Notre étude a porté sur six séances en didactique du français dont quatre choisies au primaire et au collège au Sénégal, et deux au collège en France. Les séances filmées dans des classes élémentaires qui portent sur la même activité didactique : l'expression orale, sont respectivement dirigées par un maître contractuel, dénommé M1, et une maîtresse titulaire, dénommée M2. Les séances, filmées dans des classes de troisième au collège au Sénégal, qui portent aussi sur la même activité : l'expression écrite, sont respectivement dirigées par un professeur contractuel, dénommé P1, et un professeur titulaire, dénommé P2. Quant aux séances filmées dans des classes de quatrième au collège en France, elles portent aussi sur l'expression écrite et sont respectivement dirigées par une professeure contractuelle, dénommée P3, et un professeur titulaire, dénommé P4. Ces enseignants ont été choisis en fonction de leur ancienneté plus ou moins équivalente en nombre d'années d'exercice. De même, pour avoir des critères pertinents en vue de la comparaison des données, les séances filmées portent sur les mêmes activités d'expression écrite et orale, et les même niveaux de classe au primaire et au collège. Nous avons fait la prise de vue de ces six séances, muni d'une caméra, en nous focalisant sur les enseignants, dont nous projetons d'analyser l'activité pour déceler éventuellement leurs possibilités de développer des compétences professionnelles situées, c'est-à-dire effectives et incorporées dans l'activité. Sur la base de ces vidéos obtenues nous avons fait la transcription écrite qui a constitué le corpus à partir duquel nous avons monté les Synopsis et les grilles d'analyse.

2. Les synopsis

Un synopsis est une sorte de synthèse de l'activité filmée des enseignants. Elaboré sous la forme d'un tableau, le synopsis permet de suivre la chronologie de l'action didactique, les tâches prescrites ou les types d'actions qui émergent du milieu. Au fond, c'est une vue d'ensemble de l'activité qui permet d'identifier les principales actions didactiques, individuelles ou collectives qui ont ponctué l'activité. De ce point de vue, on pourra distinguer l'action singulière de l'enseignant dans un collectif qu'il constitue avec les élèves. Ainsi, les transcriptions des vidéos filmées ont permis d'avoir un corpus écrit à partir duquel les tableaux synoptiques sont faits, lesquels permettent la description des séances, afin d'avoir une vue globale des actions des enseignants durant leur activité. La description peut aussi permettre de dégager les premières impressions dans l'identification des compétences professionnelles développées dans l'activité par les enseignants non titulaires, par exemple.

3. Description des grilles d'analyse

La description des grilles d'analyse permet de voir comment les enseignants se positionnent et se déplacent sur les lignes intermédiaires du lieu didactique (topogenèse), comment aussi ils occupent, à travers leurs actions, le temps de l'activité, en l'occurrence les temps chronologique et didactique, et comment, enfin, ils introduisent les savoirs en interagissant verbalement avec les élèves et le milieu (mésogenèse).

3.1. Description des grilles d'analyse de la topogenèse

La description des grilles d'analyse de la topogenèse permet de définir la position des acteurs didactiques dans le lieu, leurs gestes et leurs actions par rapport aux situations didactiques, c'est-à-dire les moments de l'activité où l'intention d'enseigner ou d'apprendre quelque chose est explicite. Puisque nous analysons les développements professionnels des enseignants non titulaires par rapport aux titulaires, nous avons focalisé les grilles de la topogenèse sur les différentes positions que les enseignants non titulaires et titulaires ont occupées dans le lieu et durant l'activité. Nous nous sommes fondés sur deux critères : leurs positions et leurs mouvements pour décrire leurs gestes, leurs manières d'agir et de faire. Leurs positions ont été décrites selon qu'elles soient hautes, moyennes ou basses. Nous comprenons par une position haute, celle qu'occupent les enseignants dans une posture dominante et magistrale,

celle qui les rend maîtres presqu'absolus de l'action didactique au moment où ils l'occupent ; la position moyenne correspondrait à celle intermédiaire où ils se mettraient dans une posture mi-haute et mi-basse, c'est-à-dire qu'ils semblent se retirer volontairement de l'activité en concédant aux élèves l'initiative de l'action didactique, en l'occurrence lorsqu'ils privilégient l'intention explicite d'apprendre, tout en contrôlant discrètement ce qu'ils font. La position basse serait celle où ils donnent l'impression de s'effacer complètement pour permettre aux élèves d'agir en toute autonomie. En ce qui concerne les mouvements nous les avons décrits en fonction de leurs déplacements dans le lieu didactique ; pour cela, nous avons retenu deux mouvements : statique ou dynamique. Il faut comprendre par mouvement statique les moments où les enseignants restent durant leurs actions sur la même position dans le lieu didactique, et par dynamique, le temps pendant lequel ils passent d'une position à une autre dans le lieu didactique. Une fois ces critères choisis, nous avons essayé de les quantifier par rapport au temps de l'activité, en cumulant les temps pendant lesquels ils ont occupé telle ou telle position, ont fait tels ou tels mouvements durant l'action didactique. Ensuite, pour mieux faire l'analyse de la topogenèse des enseignants non titulaires et titulaires, nous avons traduit les données quantitatives obtenues en pourcentages afin de mieux les représenter sous la forme d'un graphique.

3.2. **Description des grilles d'analyse de la chronogenèse**

Pour mieux analyser les données de la chronogenèse des enseignants non titulaires et titulaires, nous avons d'abord fait des grilles d'analyse à partir desquelles nous avons converti en pourcentages les temps didactiques cumulés par les enseignants et leurs élèves en rapport avec les tâches ou actions didactiques accomplies essentiellement, en l'occurrence le collectif/oral et le collectif/écriture, voire le collectif/lecture. Pour cela, il aurait fallu retenir des critères d'analyse à partir desquels nous avons constitué ces grilles d'analyse de la chronogenèse. Ces critères permettront de mieux distinguer l'action des enseignants par rapport à celle des élèves, afin de bien analyser leur singularité, en tant que sujets agissants, et leurs positions en tant qu'acteurs de l'action didactique conjointe. L'intérêt d'analyser l'action des enseignants dans l'évolution de l'activité à partir de sa progression, c'est-à-dire le temps chronologique (TC), et à partir du temps durant lequel leurs intentions explicites sont tournées vers les actions d'enseignement et d'apprentissage, c'est-à-dire le temps didactique (TD), réside dans le fait de regarder comment ils arrivent par leur présence, voire leurs influences à gérer le temps de l'action didactique.

3.3. **Description des grilles d'analyse de la mésogenèse**

Les grilles d'analyse de la mésogenèse des enseignants non titulaires et titulaires au Sénégal et en France permettent de regarder comment ils ont introduits les savoirs et organisé les interactions verbales avec le milieu, et plus simplement comme l'appellent Sensevy et Mercier (2006) : *« le bavardage des objets »*. Mais dans le cas d'espèce il s'agit du bavardage organisé autour du jeu de questions et de réponses avec les élèves, à la manière de la maïeutique de Socrate, où chaque acteur didactique, en l'occurrence les enseignants et les élèves, fait découvrir à l'autre la réponse à sa propre question afin qu'il apprenne ou fasse apprendre quelque chose. Ces grilles d'analyse permettent de voir la qualité du dialogue, des interactions verbales, voire la manière dont les savoirs sont introduits par les enseignants en interaction avec leurs élèves et le milieu. Nous avons retenu trois critères essentiellement pour analyser la mésogenèse, telle que nous la concevons en didactique du français, c'est-à-dire les interactions verbales avec le milieu, notamment l'organisation et l'introduction des savoirs ou des échanges entre les enseignants et les élèves. Il s'agit de la formulation des questions, de la pertinence des réponses et du niveau de compréhensibilité des élèves. Pour rendre ces critères plus objectifs nous les avons analysés en les évaluant d'abord en fonction du temps de l'action didactique ou de la tâche qui fait l'objet de l'interaction verbale. Ensuite, pour chaque critère nous avons choisi une manière de l'évaluer. C'est ainsi que la formulation des questions est évaluée en fonction de l'inversion ou non du sujet, ou avec ou sans utilisation de pronoms interrogatifs. Ce qui permet de voir si la manière de poser les questions par les enseignants et leurs élèves est savante ou familière ; la pertinence des réponses dépend de l'appréciation de l'enseignant mais aussi de la spontanéité avec laquelle elles sont données ; le niveau de compréhensibilité est relatif à l'immédiateté de la réponse juste ou du nombre de fois où des réponses inexactes ou approximatives s'enchaînent avant la meilleure possible. Enfin, nous avons traduit en pourcentages les données quantitatives, selon les critères explicités plus haut. Ce sont ces données qui ont permis de faire des graphiques pour faciliter l'analyse de la mésogenèse des enseignants non titulaires et titulaires de français.

3.4. **Présentation des items des grilles d'analyse**

Les items, permettant de définir les critères de l'analyse, sont choisis en fonction des trois genèses. En effet, les items de la topogenèse sont retenus sur la base de la chronologie de l'action didactique, la position des acteurs (enseignants et élèves), et de leurs mouvements. En

outre, les items de la chronogenèse sont choisis en fonction de l'action didactique, du temps chronologique, du temps didactique et du temps a-didactique. Enfin, les items de la mésogenèse sont fondés sur la durée, le type de tâche, la formulation des questions, les réponses et le niveau de compréhensibilité.

3.4.1. **Les items de la topogenèse**

Il s'agit de définir les différents items de la topogenèse : la chronologie de l'action didactique, la position de…, la position des élèves et les mouvements, sur lesquels l'analyse des données se basera ; ce qui permet d'avoir une idée claire sur chaque critère de la topogenèse :

- L'item « chronologie de l'action didactique » permet de voir à quel moment de l'action didactique tel enseignant ou tel élève adopte telle position ou fait tels mouvements dans le lieu didactique.

- L'item « Position de … » situe l'enseignant dans le lieu didactique à un moment précis de l'action didactique. Elle est haute quand l'enseignant de par son action et sa présence domine le temps didactique. C'est les moments de l'action didactique où l'intention explicite de l'enseignant est tournée vers l'enseignement. Elle est basse quand l'enseignant s'efface de l'action didactique pour laisser agir les élèves, c'est-à-dire le temps pendant lequel il donne aux élèves une autonomie d'action qui leur donne l'impression d'agir seuls et d'apprendre par eux-mêmes. On peut dire que c'est la position où l'intention explicite d'apprendre l'emporte sur celle d'enseigner. Elle est moyenne dès lors qu'il situe son action à équidistance de la position haute et basse, c'est le moment où il accorde aux élèves une autonomie d'action relative en contrôlant discrètement ce qu'ils font.

- L'item « Position des élèves » décrit la position des élèves dans le lieu didactique à un moment précis de l'action didactique. c'est la place qu'occupent leurs actions dans le temps didactique par rapport aux autres acteurs didactiques.

- L'item « mouvements » peut correspondre aux différents déplacements des acteurs didactiques dans les lignes topogenétiques intermédiaires du lieu didactique au moment où ils font quelque chose pour apprendre ou faire apprendre. Le mouvement est considéré comme statique quand un acteur passe un moment relativement

conséquent dans une position donnée (haute, moyenne ou basse) ; il est dynamique lorsqu'il passe très souvent d'une position donnée à une autre pendant qu'il agit.

3.4.2. **Les items de la chronogenèse**

Il s'agit de définir chaque item de la chronogenèse : l'action didactique, le temps chronologique, le temps didactique et le temps a-didactique, sur lesquels se fondent les critères d'analyse des données de la chronogenèse.

- L'item « Action didactique » présente les différentes actions faites à chaque moment de l'action didactique. On peut le comprendre comme ce que font le collectif classe et les individus, enseignants et élèves en tant qu'acteurs didactiques, à des moments précis de l'activité.

- L'item « temps chronologique » permet de voir la chronologie des actions des transactants. Il peut s'agir de l'enchaînement successif des actions durant le temps global de l'activité.

- L'item « temps didactique » doit être compris comme le temps où l'intention explicite des acteurs didactiques est tournée vers l'enseignement ou l'apprentissage ; il permet d'évaluer le temps où tel enseignant ou élève fait quelque chose pour apprendre ou faire apprendre quelque chose.

- L'item « temps a-didactique » correspond à la part du temps didactique où l'intention d'enseigner, voire celle de l'action du professeur est implicite au regard de l'élève. Celui-ci a l'impression que l'action du professeur ne s'inscrit pas dans une intention didactique mais se rapproche plus d'une situation non didactique où c'est à lui de se substituer au professeur pour prendre des décisions et agir comme si c'est lui qui avait l'intention d'enseigner.

3.4.3. **Les items de la mésogenèse**

La présentation des items de la mésogenèse : la durée, le type de tâches, la formulation des questions, les réponses et le niveau de compréhensibilité, consiste à définir de manière claire et appropriée les critères sur lesquels se fondera l'analyse des données de la mésogenèse.

- L'item « durée » détermine le temps de l'action durant lequel l'interaction verbale, voire le jeu de questions/réponses entre le professeur et les élèves porte sur tel type de tâches ou actions didactiques.

- L'item « type de tâches » décrit l'action sur laquelle porte les échanges verbaux ou l'interaction verbale entre les enseignants et les élèves à un moment précis de l'activité didactique.

- L'item « formulation de questions » permet de voir la manière dont l'interaction verbale est organisée entre l'enseignant et les élèves par le jeu des questions et réponses. Q représente les questions appréciées à partir de l'utilisation de pronoms interrogatifs (API) ou non (SPI), avec inversion du sujet (IS) ou non (SIS). SQ représente symboliquement l'absence de questions, c'est-à-dire quand une réponse donnée ne renvoie pas à une question explicite.

- L'item « réponses » donne la possibilité de juger la qualité de la formulation des questions par les enseignants ou les élèves. Les réponses données sont appréciées selon les critères suivants : TBR= Très bonne réponse ; BR= Bonne réponse ; RM= réponse moyenne ; MR= mauvaise réponse ; R= réponse ; SR= sans réponse ; Ces critères permettent d'apprécier le niveau de compréhensibilité des questions posées.

- L'item « niveau de compréhensibilité » est un critère d'évaluation de la qualité de l'interaction verbale organisée entre l'enseignant et les élèves ; il est apprécié selon les critères suivants : BC= bonne compréhension ; CM : compréhension moyenne ; MC= mauvaise compréhension. Le niveau de compréhension est apprécié en fonction de la qualité de la réponse des élèves.

SYNTHESE DU CHAPITRE

Dans ce chapitre, nous avons évoqué le dispositif de la recherche. Après avoir défini le champ de la recherche et les synopsis, nous avons décrit et présenté les items des grilles d'analyse sur lesquels nous nous baserons pour analyser les compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français. Nous avons donc retenu pour cette analyse un échantillon de six enseignants, dont trois non titulaires (M1, P1 au Sénégal, et P3 en France)

et trois titulaires (M2, P2 au Sénégal, et P4 en France). Les synopsis ont permis d'avoir une vue générale ou globale sur les séances filmées en vue de leur analyse. Pour les items de la topogenèse, nous avons retenu essentiellement les positions et les mouvements adoptés par les enseignants dans les lignes du lieu didactique durant leur activité. Les items de la mésogenèse ont été choisis en fonction de la qualité des questions (Q) et des réponses (R), ainsi que du niveau de compréhensibilité des élèves (NC) qui en dépend. Quant aux items de la chronogenèse, ils relèvent des temps cumulés du temps de l'activité (temps chronologique, didactique et a-didactique) durant lesquels les enseignants ou les élèves occupent l'action didactique.

Chapitre 3. Analyse des synopsis

L'analyse des synopsis consiste à étudier les moments les plus inédits des interactions verbales entre les professeurs et les élèves. Cette analyse permet de voir d'abord les temps de l'action didactique où les interactions verbales entre le professeur et les élèves tournent au dialogue de sourds ou au monologue. Nous verrons dans ce chapitre que l'activité d'enseignement n'est pas une *« diffusion radiale »* (Chevallard, 2003) de connaissances qui va de l'enseignant à l'élève, mais une succession d'actions imprévisibles qui modifient spontanément l'ordre de la programmation ou de la prescription. L'analyse des synopsis donne donc une première approche des compétences professionnelles développées en interaction avec le milieu. Nous verrons aussi que les compétences professionnelles sont une constante adaptation des savoirs aux situations et au contexte.

RAPPEL/CODES/ENSEIGNANTS : M1= maitre contractuel (non titulaire)/Sénégal ; M2= Maître titulaire/Sénégal ; P1= Professeur contractuel (non titulaire)/Sénégal ; P2= Professeur titulaire/Sénégal ; P3=Professeur contractuel (non titulaire)/France ; P4= Professeur titulaire/France.

1. Analyse du synopsis de M1 (annexe 5)

M1 commence sa séance d'expression orale par une discussion sur une image dessinée au tableau. Il demande aux élèves d'identifier l'image : *« Qu'est-ce qu'on a au tableau ? »* (1M1, annexe 5). Un élève pense qu'il s'agit de *« poissons »* (1E, annexe 5), mais M1 répète sa question et donne lui-même la réponse : *« On a une image/ un dessin… »* (2M1, annexe 5), que complètent les élèves : *« animé »* (1Cl, annexe 5). M1 leur explique ensuite ce que signifie un dessin animé, car dit-il, *« c'est une image représentant donc une personne et une action »* (3M1, annexe 5). Il s'ensuit un dialogue sur ce dessin animé.

1.1. Un dialogue interactif : échanges sur le dessin animé au tableau (Annexe 5, 3M1 : 23E)

M1 commence par demander aux élèves la signification de dessin animé : *« Qu'est-ce que ça veut dire dessin animé ?»* (3M1), mais c'est lui-même qui répond à sa propre question, car pour lui dessin animé *« c'est une image représentant donc une personne et une action »* (3M1). Il va proposer, ensuite, aux élèves d'observer l'image et de lui dire ce que fait la

personne en action en les interrogeant notamment sur ce qu'il voit : *« que voyez-vous »* (3M1). Un élève répond : *« un poisson »* (2E). Un deuxième élève utilise la langue nationale pour répondre : *« un marakiss »* (3E). La prise de la parole en langue nationale (le wolof) dénote une première impression, c'est qu'il laisse apparaître un premier signe de difficulté de la part des élèves de s'exprimer dans la langue officielle d'apprentissage. C'est ainsi que M1 interroge la classe sur ce qu'il faut dire ; un élève répond alors qu'il faut traduire par : *« babouche »* (4E), ce que M1 confirme. Après cette parenthèse sur l'utilisation de la langue nationale dans l'expression orale, les élèves énumèrent successivement ce qu'ils voient (6E-13E), un ensemble d'éléments relatifs à l'environnement de la pêche. Dans cet extrait, on peut noter que M1 s'efface presque complètement, laissant ainsi aux élèves l'initiative de la parole. Il se contente simplement de faire rectifier une erreur de genre du mot garçon, pour le reste, les réponses des élèves sont successives et dynamiques. A la suite de ce passage, où les élèves ont dit oralement et de manière vivante ce qu'ils ont vu, M1 revient sur chaque image vue sur le dessin animé et citée par les élèves pour les commenter avec eux. Il demande s'ils ont vu un ou plusieurs poissons : *« Est-ce qu'on voit un seul poisson ? »* (14M1), ce qui leur permet de rectifier : *« trois»* (14E), mais le maître préfère un nombre indéterminé et parle plutôt de *« […] quelques poissons »* (16M1). M1 interroge les élèves sur la personne qui porte la babouche : *« Qui porte cette babouche ?»* (17M1). Un élève dit qu'il s'agit d' *« une personne »* (15E), mais M1 lui demande comment il faut le nommer si c'est *« […] une personne qui est représentée »* ? (18M1) ; les élèves lui rétorquent qu'il faut parler de *« personnage »* (4Cl). On voit là que l'idée pertinente du maître c'est d'avoir permis aux élèves de voir la différence entre une personne qui est réelle et un personnage qui la représente qui est, par contre, fictif puisqu'il n'existe que dans le dessin animé en dehors duquel il cesse d'être. M1 a pu donc, de manière simple, ramener au niveau de compréhension des élèves de l'élémentaire une théorie littéraire sur la réalité et la fiction des personnages qui pouvait paraître *a priori* compliqué pour eux. Il passe alors à l'identification du personnage : « Est-ce que c'est un garçon ? » (21M1), mais la première réponse reste partagée entre *« non [et] oui »* (7Cl), puis deux autres successives sont négatives (8Cl ; 9Cl) avant qu'un élève tranche : *« un grand garçon »* (16 E). Seulement M1 résume la question en donnant des précisions sur le garçon en essayant de le classer dans une catégorie d'âge en fonction de critères socio-culturels comme on peut le lire dans ces propos suivants :

24M1 : C'est un grand garçon/ Ou bien un vieux/ C'est un adulte/ Un adulte/

Ça ressemble à un adulte/ Regardez !/ En général/ Qui porte des babouches ?/ Est-ce que c'est un garçon ?/

10Cl : Non !/

25M1 : Un garçon peut porter des babouches mais à…/ Simplement pendant une fête de tabaski[80]/ Ou bien pendant les vendredis/ Mais en général/ Un adulte : ton oncle, ton papa, il porte tout le temps/ Chaque jour des babouches/ Donc au lieu de dire garçon/ Nous allons dire l'oncle/ Par exemple. L'oncle !/

Il parle donc d'adulte en se basant sur le fait que dans la société sénégalaise, en dehors des fêtes religieuses, ce sont les adultes qui ont coutume de porter des babouches, il leur propose alors de retenir qu'il s'agit de l'oncle. On note qu'une simple référence au contexte socio-culturel a permis au maître de classer le personnage dans une catégorie d'âge bien précise, autrement, ç'aurait été difficile pour les élèves, sans cet indice, de comprendre que ce personnage est plutôt un vieux qu'un garçon. Après avoir identifié le personnage, M1 demande aux élèves de préciser son métier (29M1), ce qu'ils voient aisément car ils disent que c'est *« un pêcheur »* (19E) en se fondant sur le lieu : *« pirogue »* (12Cl) et *« dans la mer »* (17E), où il se trouve. Ensuite, M1 demande aux élèves de répéter à tour de rôle : « l'oncle est un pêcheur » (31M1 : 15Cl). Après qu'ils ont fini de répéter la phrase, M1 leur demande de donner un nom à l'oncle : *« On va l'appeler comment ? »* (34 M1). Un élève propose un nom : *« Baye birane ? »* (22 E). M1, oralement, entraîne les élèves à former et à répéter des phrases avec le mot « pêcheur » et le nom « Baye Birane ». Il s'ensuit alors une série de répétitions de phrases orales avant que M1 ne propose aux élèves de dialoguer sur la pêche en tant qu'activité.

1.2. Un dialogue vivant : échange sur la pêche (Annexe 5, 40M1 : 20Cl)

***41M1** : Il utilise quoi ?/ Qu'est-ce qu'il utilise ?/ Là qu'est-ce que vous voyez ?/ Qu'est-ce qu'il fait ?/ Que fait Baye Birane ici dans la…/ Dans la mer ?/*

[80] C'est la fête du mouton pour les musulmans.

***25E** : Baye Birane pêche/*

***42M1** : Il pêche/ Très bien !/ Avec quoi ?/*

***26E** : « Thiass »*[81]

***43M1** : Comment on l'appelle ?/ Comment on l'appelle ?/*

***27E**: Un filet/*

***44M1** : Très bien !/ Un fi…/…let/*

***20Cl** : Un filet/*

Ce dialogue commence sur les moyens de pêche. En effet, M1 demande aux élèves de donner les outils qu'on utilise pour pêcher. Un premier élève ne comprend pas très bien la question, il donne une réponse par rapport à ce que le personnage fait : *« Baye Birane pêche »* (25 E). Un autre, qui a bien compris la question, n'arrive pas à le dire en français mais le donne en langue nationale : *« Thiass »* (26 E). M1 s'adresse alors à la classe et demande aux élèves de traduire ce mot en français (43 M1). Un élève réussit à le traduire : *« un filet »* (27 E). C'est ainsi que M1 leur propose une partie d'écriture.

1.3. Un moment d'écriture : une parenthèse dans l'expression orale (Annexe 5, 45M1 : 28Cl)

Ce passage est une parenthèse, consacrée à l'écriture. M1 demande aux élèves d'écrire sur leurs ardoises le mot *« filet »* ; il leur dit, ensuite, de lever leurs ardoises pour qu'il puisse faire le tour et vérifier si le mot a été bien orthographié. A l'oral, M1 apprécie si les élèves ont bien orthographié le mot *« filet »* ou non. Pour corriger, il demande alors à un élève d'épeler le mot « filet », tel qu'il l'a écrit sur son ardoise :

« Craie en l'air/ Craie en l'air tout le monde/ Vous écrivez un filet/ Un fi…/ …let/ On lève les ardoises/ En escalier/ Un filet/ C'est mal écrit !/ C'est mal écrit !/ Laisse comme ça/ On va corriger tout à l'heure/ Abaisser !/ Comment on écrit un filet/ Y a quelqu'un d'abord / Écoutez-le ! » (45M1).

[81] Un mot wolof (langue nationale du Sénégal) qui signifie filet.

L'élève épèle correctement le mot, « filet » : *« U,n/ Plus loin/ f,i,l,e,t»* (28E). M1 demande aux élèves de faire une phrase avec le mot « filet ». Mais c'est lui-même qui commence la phrase et laisse le soin aux élèves de la poursuivre : *« Baye Birane pêche avec un… »* (28 M1). Un premier élève complète la phrase sans utiliser le mot « filet » mais à la place il parle de *« corde »* (29E). Finalement, c'est M1 qui termine sa phrase (49M1). Ce qui suit est consacré à une suite de répétitions de la phrase : *« Baye birane pêche avec un filet […] »* (30E). Ce qui est remarquable dans cette phase de répétitions de la phrase, c'est que certains élèves ont eu du mal à répéter correctement cette phrase, à l'image de celui-ci : *« Baye birane avec pêche un filet »* (31E). Par ce moyen, M1 a pu donc découvrir les lacunes à l'expression orale de certains élèves qui, en répétant au fur et à mesure cette phrase, ont réussi à corriger leurs difficultés d'expression.

1.4. Retour sur l'activité de la pêche (Annexe 5, 54M1 :46Cl)

Cette séquence de l'expression orale est consacrée au moment où se déroule la pêche. M1 demande, d'abord aux élèves, de lui indiquer le moment le plus propice à la pêche : *« A quel moment se déroule la pêche ? »* (54M1). Un élève répond que c'est *« le soir »* (34E), mais M1 lui demande de préciser l'heure : *« le soir/A quelle heure »* (55M1). Il précise l'heure de la pêche : *« A trois heures et demi »* (35E). Le maître, ayant compris que l'élève a voulu dire trois heures de l'après-midi, donc quinze heures, rectifie : *« A quinze heures et demi »* (56M1), tout en demandant à la classe si l'heure indiquée par leur camarade est bien propice à la pêche : *« Est-ce qu'on va à la pêche à quinze heures et demi seulement ? »* (56M1). A cette interrogation, un élève donne un moment de pêche, très proche de celui déjà indiqué par son camarade : *« trois heures et quart »* (36E). Comprenant que les élèves ont des difficultés pour indiquer le moment de la pêche, il s'appuie sur leur milieu social, car la majorité des élèves provenait de familles de pêcheurs ; il leur demande alors s'ils ont, une fois, vu quelqu'un pêcher (57M1). Un élève répond qu'il a vu son oncle pêcher (37E), mais l'heure qu'il a indiquée : *« deux heures »* (38E) n'a pas convaincu M1 qui repose la même question à la classe, une question à laquelle un élève répond en disant : *« […] à six heures »* (39E). M1 lui demande alors s'il s'agit du matin ou du soir (60M1), l'élève précise donc qu'il s'agit de *« dix-huit heures »* (40E). M1 se saisit de ces réponses pour orienter la discussion sur les raisons qui permettent de dire qu'en général l'après-midi est le moment le plus propice à la pêche : *« Pourquoi en général on attend jusqu'à dix-huit heures dans l'après-midi/ Ou bien à quinze heures pour aller à la pêche/ Pourquoi ? »* (61M1). Un élève commence à répondre

sans terminer sa phrase : *« pour que les … »* (41E), alors M1 tente de l'aider : *« Pour que les poissons… »* (62M1) ; mais ayant volontairement et vainement attendu le complément de la réponse de la part de l'élève, il ajoute : *« puissent »* (62M1), c'est ainsi que l'élève réussit à compléter la phrase par le verbe : *« Sortir »* (42E). Ainsi, M1 va résumer la question sur le moment de pêche en ces termes :

> *« Très bien !/ Parce qu'il y a beaucoup plus de poissons l'après-midi/ Parce que le temps est calme/ La mer est calme/ Y a moins de vague/ Donc l'après-midi parfois l'oncle Birane va à la pêche parce que la mer est…/ »* (63M1).

On le voit donc M1 donne des explications supplémentaires à la classe sur le moment de pêche. Il leur indique que, au-delà du fait de l'abondance des poissons dans l'après-midi, c'est parce que la mer est très calme à ce moment de la journée. Après avoir résumé cette question sur le moment de la pêche, le maître va demander dès lors aux élèves de lui raconter une histoire de pêche, en reformulant plusieurs fois la même question pour la rendre plus simple et compréhensible pour les élèves :

> *« Qui peut me raconter une histoire parlant de la pêche ?/ Qui peut me raconter une histoire qui parle de la pêche ?/ Qui peut me dire la même chose que ce que fait Baye Birane au tableau ?/ Qui a déjà vu son papa en train de pêcher ?/ Qu'est-ce qu'il fait ? »* (68M1).

Là, on peut effectivement noter que le professeur a sciemment choisi de reformuler sa question à des niveaux de langue différents pour permettre à tous les élèves, de compréhension facile ou difficile, de pouvoir répondre convenablement. Cela est d'autant plus vrai que, dans une des reformulations de la question, il s'appuie sur l'image dessinée au tableau pour leur demander de raconter une histoire ou le personnage fait la même chose que ce qu'il observe au tableau ; ce qui rend sa question plus facile à comprendre. Un élève commence à raconter son histoire en parlant directement de ce que fait le personnage : *« il pêche des poissons »* (44E). Néanmoins, le maître lui demande de dire comment il prépare la pêche tout en le guidant dans son propos : *« Avant d'aller à la pêche/ Qu'est-ce qu'il rassemble/ Quel matériel ? »* (70M1). L'élève complète en évoquant la préparation du filet de pêche (45E). Après avoir préparé son filet, le maître lui demande ce qu'il doit faire ensuite (71M1 ; 71M1a), l'élève dit qu'il doit préparer *« l'essence […] pour le moteur »* (46Ea ; 47E)

et *« une pirogue »* (46E). Par ailleurs, M1 attire leur attention sur le bruit du moteur et leur demande ses méfaits sur la pêche : *« Si sa pirogue fait du bruit que vont faire les poissons ? »* (77M1). Bien que les élèves comprennent le sens de la question, certains n'arrivent pas à formuler correctement leurs idées ; c'est dans ce sens qu'un élève va dire : *« les poissons vont courir »* (49E). M1 n'a pas manqué de lui faire noter l'emploi inadéquat du verbe courir et s'interroge sur la bonne formulation de la phrase (78M1). Un autre élève propose à la place de *« courir »* le verbe *« partir »* (50E), ce que le maître approuve : *« Très bien !/ Les poissons vont partir !/ Vont fuir »* (79M1). Il poursuit et explique ce que le pêcheur doit faire pour ne pas effrayer les poissons. Il pose alors la question : *« Donc, Il y a beaucoup de bruit pour ne pas effrayer les poissons !/ Papa/ l'oncle Baye Birane va faire quoi ?* », à laquelle il répond lui-même : *« Il va éteindre le moteur de la pirogue/ Et attendre calmement donc les poissons/ »* (79M1), sans laisser le soin aux élèves de donner leurs avis sur la question. Après que l'élève a fini de raconter son histoire, le maître entame un échange verbal sur les autres moyens de pêche. Il leur demande si c'est seulement avec un filet qu'on peut pêcher, mais lui-même répond en affirmant qu'on peut aussi *« […] utiliser un hameçon »* (81M1) pour pêcher, les élèves se contentant, à sa demande de répéter le mot *« hameçon »* (82M1- 41Cl). Il s'ensuit un moment d'écriture.

1.5. Deuxième moment d'écriture : une parenthèse dans l'expression orale (Annexe 5, 84M1 : 56E)

Dans ce passage, M1 marque une pause dans la discussion et demande aux élèves d'écrire sur leurs ardoises le mot : *« hameçon »* (84M1). Il vérifie, d'abord, si les élèves ont bien écrit le mot avant d'envoyer deux d'entre-eux l'écrire au tableau (85M1). Ce qu'il faut noter c'est que le premier élève, apparemment, a fait une mauvaise prononciation du mot, ce qui l'entraîne à l'écrire et l'épeler de manière confuse : *« Un hameçon s'écrit : u,n,e,a,m/ »* (52E). Cet élève ne semble pas maîtriser les lettres de l'alphabet puisqu'il n'arrive pas à distinguer celles qui composent le mot Hameçon qu'il a pourtant écrit au tableau. Quant au deuxième, la seule difficulté a été de distinguer le *« s »* du *« ç »,* mais sous l'impulsion de M1 il a pu, quand même, rectifier son erreur, en épelant correctement le mot « hameçon » comme on peut le noter dans les propos qui suivent (Annexe 5, 53E : 54E) :

53E: a,m,e,s…,c/

87M1: C?

44Cl: Cédille

54E: c cédille/ o,n

Il faut dire que l'élève a aussi omis d'épeler le « h » sans doute parce qu'il est muet. Or, M1 ne fait aucune allusion à cette omission, il aurait dû peut-être leur expliquer de manière simple que le « h » s'écrit même s'il n'est pas prononcé. Par ailleurs, il se contente de demander aux élèves de faire une phrase avec le mot hameçon : *« Qui va faire une phrase avec hameçon ? »* (88M1). Un élève réussit à faire une phrase sans erreur : « *Papa achète beaucoup d'hameçons pour attraper des poissons »* (55E). M1 apprécie positivement cette phrase et lui demande de la répéter avant de résumer la question sur les moyens de pêche en ces termes : *« Voilà !/ Donc on utilise un filet ou bien un hameçon pour faire de la pêche/ Et on fait la pêche où ?/ Dans la…/ […]/mer/ […] où dans le…/Fleuve »* (90M1; 91M1; 92M1). Il les invite, ensuite, à finir la séance par une activité ludique.

1.6. Une tâche pratique pour finir l'activité : une mise en scène de l'image par les élèves (92M1 : 94M1)

M1 commence par expliquer aux élèves ce qu'il faut faire dans cette tâche pratique. Il leur dit qu'il faudra raconter leurs histoires portant sur la pêche, s'il le faut en langue nationale d'abord, et ensuite, préparer leur matériel de pêche pour imiter le personnage dessiné au tableau, appelé, plus haut, Baye Birane, comme on peut le voir dans ses propos :

> ***92M1** : Dans le fleuve/ Dans le marigot parce que là-bas on trouve des poissons/ Maintenant on va terminer par une petite histoire/ Vous nous racontez/ Si vous voulez en wolof[82] d'abord/ Comment votre oncle fait de la pêche ?/ Quand il va à la pêche/ Vous avez déjà vu votre oncle aller à la pêche/ Oui !/ Tu viens au tableau/ Tu nous racontes/ Comment tu te prépares avant d'aller à la pêche ?/ Lorsqu'il est allé à la pêche/ Qu'est-ce qu'il fait ?/*

[82] Langue nationale du Sénégal.

Expliquez/ Avec vous/ Tu montres comment il pêche ?/ Alors vous allez imiter…/ Quelqu'un va imiter l'oncle Birane/ Il va chercher son matériel/ Et il va nous montrer comment ?/ Il va utiliser quelque chose/ Je ne sais pas qu'est-ce vous allez utiliser ?/ Mais vous allez prendre un filet/ Créez un filet/ Vous cherchez un filet dans vos bagages et une espèce de pirogue qui pourrait…/ Et vous imitez l'oncle Birane/ […] *».*

Il va désigner un élève volontaire qui, devant ses camarades, va essayer de reprendre dans la réalité les gestes et mouvements du pêcheur, dessiné au tableau. Celui-ci imite le pêcheur en expliquant oralement à ses camarades les gestes de la pêche. A son tour, M1 va imiter le pêcheur pour résumer la séance. Il accompagne ses gestes de commentaires oraux pour que les élèves puissent comprendre l'activité de la pêche, développée dans cette séance d'expression orale :

« Alors suivez !/ Mon filet/ Je prends mon filet d'abord/ Je vais prendre mon filet/ Et je vais le mettre à côté de moi pour ne pas effrayer/ Et j'éteins le moteur/ Aujourd'hui la mer est calme/ Voilà !/ C'est fini/ Donc je viens de terminer la pêche/ C'est bon !/ Donc avant de lancer le filet/ Il faut éteindre d'abord le moteur/ Pour ne pas effrayer les poissons/ Vous avez compris !/ » (92M1).

Pour terminer, M1 leur annonce que, à la prochaine séance, cette image sera représentée sous forme de théâtre par un jeu de rôles. Il désigne même des volontaires et leur donne chacun une tâche à faire comme dans ce passage qui suit :

***94M1** : Qui va représenter l'oncle Birane pour la prochaine fois ?/ L'oncle Birane !/ Alors !/ La prochaine fois/ La prochaine séance on va jouer ça sous forme de théâtre/ On va représenter l'image dans la classe/ Quelqu'un va amener son matériel/ Vous allez amener le filet/ Vous allez amener une pirogue/ Si vous voulez/ Ah !/ Attention !/ J'ai pas demandé/ On va créer une pirogue ici en classe/ A l'école/ On va trouver un filet à l'école/ On va pêcher comme l'oncle…/*

SYNTHESE

Ainsi, nous avons pu noter que dans l'activité, conduite par M1, et qui portait sur l'expression orale, la principale difficulté de celui-ci a été de faire s'exprimer les élèves en français. Dans ce sens, le choix de l'image comme prétexte et du thème de la pêche est apparu pertinent dès lors que l'image ramenait pratiquement les élèves à leur milieu de prédilection, puisque la plupart d'entre eux sont issus de familles de pêcheurs. En outre, cela n'a pas suffi car M1 s'est rendu, durant l'activité, à l'évidence que les élèves avaient d'énormes difficultés à s'exprimer en français. C'est pourquoi, force a été de constater que certains élèves se sont contraints à s'exprimer en langue nationale d'abord, avant que M1 ne traduisent leurs idées en français. Et, l'une des stratégies développées par le maître a été de leur faire construire leurs propres phrases sur les outils de la pêche qu'ils vont répéter, ensuite. L'autre stratégie a consisté à prendre, durant l'interaction verbale, des moments de pause, consacrés à l'écriture, ce qui pourrait leur permettre d'améliorer certains points d'ordre syntaxique, primordiaux à une bonne expression, notamment orale. Enfin, en leur demandant de raconter une histoire de pêche, il a voulu les pousser à s'exprimer, même dans la difficulté, en leur concédant, parfois, de dire leur pensée en langue nationale d'abord, avant de l'exprimer en français Il faut dire qu'à leur niveau de compétences les élèves n'ont pas encore la capacité de faire le départ entre la langue maternelle et la langue d'apprentissage. L'une des compétences du maître sera donc, dorénavant, de les amener progressivement à les distinguer, dans les activités successives de français.

2. **Analyse du synopsis de M2 (Annexe 6)**

M2 commence sa séance d'expression orale en demandant aux élèves d'observer les images dans un livre après leur avoir indiqué les pages : *« [...] Pages 60-61/ Tout le monde a ouvert la page/ Voilà ! Maintenant, vous observez les images pendant quelques minutes [...] »* (1M2). Pendant que les élèves observent les images, M2 en profite pour demander aux élèves de donner la date (1M2) et de dire comment s'écrit le mot, mars (3M2). Un élève donne la date (1E) et épèle le mot mars (3E). Après cette parenthèse portant sur la date, M1 demande aux élèves de commenter les images, une à une, et de donner le thème général : *« […] Maintenant on va essayer de commenter image par image/ Donc on va essayer de dire l'idée générale des images […]»* (4M2). Il s'ensuit alors une première interaction verbale entre M2 et les élèves sur les images.

2.1. **Un dialogue interactif : échanges sur les personnages et leurs actions sur les deux premières images : (Annexe 6, 4M2 : 25 E)**

Ce passage est consacré à un échange verbal interactif sur les images observées par les élèves. La maîtresse commence par demander aux élèves de commenter ce que les personnages font, les lieux où ils se trouvent, et ce qu'ils représentent pour eux, comme on peut le noter dans les propos de M2 :

> *4M2 : […] Voilà ! Donc vous regardez les images/ Et on va essayer de les commenter ensemble/ Regardez les images/ Donc voilà ! Tout le monde a bien regardé les images/ Maintenant on va essayer de commenter image par image/ Donc on va essayer de dire l'idée générale des images/ Où sommes-nous ici ?/ Où sommes-nous ?/ Est-ce que nous sommes en classe ?/ Nous sommes dans la cour de l'école ?/ Où sommes-nous ici ?/ J'ai dit où sommes-nous ?/ Nous sommes dans quel lieu ?/ (…).*

On voit dans ce passage que M2, après avoir demandé aux élèves de bien observer les images, les invite à les commenter avec elle. M2 lance le dialogue avec les élèves pour les inciter à dégager l'idée générale des images. Les élèves doivent d'abord déterminer le lieu où se trouvent les personnages dans les images. Un élève répond que les personnages se trouvent *« au dispensaire »* (4E). Il faut dire aussi que ce qui est remarquable c'est que les interactants se servent du pronom personnel *« on » et « nous »* pour s'exprimer comme s'ils étaient les véritables personnages représentés dans les images. La maîtresse a choisi de formuler ses questions en faisant comme si les élèves étaient les véritables protagonistes des images, sans doute pour les rendre plus faciles à comprendre : *« […] où sommes-nous ici ?/ […] nous sommes dans quel lieu ?/ »* (4M2). De plus, cette démarche rend l'interaction plus vivante et proche de la réalité, ce qui permet aux élèves de mieux l'appréhender. Ensuite, M2 va demander aux élèves d'identifier les personnages dans les images : *« Qui est au dispensaire ? »* (7M2). Un élève identifie un personnage, il s'agit de *« père Modou »* (7E), mais M2 lui demande d'identifier les autres : *« Père Modou et qui ? »* (8M2). L'élève donne des précisions sur les autres personnages, il parle de *« père Modou et les enfants »* (8E). La maîtresse interroge alors les élèves sur l'action du personnage : *« Père Modou !/ Qu'est-ce qu'il fait ?/ Il amène les enfants au…»* (9M2). Mais, en même temps, elle commence à répondre à la question pour aider les élèves, ce qui permet à la classe de compléter le début de réponse : *« dispensaire »* (1Cl). M2 les interroge sur la raison de leur présence dans le

dispensaire : *« Maintenant pour quoi faire ?/ Pour quoi faire ?/ »* (10M2). Un élève pense qu'il est au dispensaire pour *« […] traiter salif »* (9E). La maîtresse ne semble pas convaincue par cette réponse et lui rappelle qu'il ne s'agit pas de Salif mais des enfants :

> *« Traiter Salif ?/ Il faut bien regarder les images/ Donc il amène les enfants/ On t'a pas dit Salif/ On t'a dit les enfants/ Donc Père Modou accompagne les enfants au dispensaire/ Maintenant pour quoi faire ?/ Pour se faire…/ »* (12M2).

Il réitère donc son interrogation à laquelle suit une réponse collective de la classe : *« soigner »* (2Cl), dont M2 demande des précisions : *« Ou bien il faut être précis/ Pour se faire… »* (13M2). La classe réussit alors à répondre précisément : *« se vacciner »*, ce que M2 corrobore en ces termes : *« […] donc pour se faire vacciner »* (14M2). Ensuite, la maîtresse résume avec les élèves le commentaire de la première image (14M2 : 6Cl). Après avoir résumé la première image, M2 demande aux élèves d'identifier le personnage qu'ils voient sur la deuxième image : *« […] celui-là qui pleure ?/ Le petit garçon qui est là ?/ Qui est-ce ?/»* (17M2). Un élève arrive à l'identifier : *« c'est Salif »* (11E). La maîtresse interroge alors les élèves sur l'action du personnage (19M2). La classe pense qu'il *« regarde »* (7Cl). Cependant, M2 leur demande de dire vers qui ce regard est tourné : *« il regarde qui ? »* (20M2). Certains élèves croient qu'il regarde « la piqûre » (13E ; 14E), mais M2, dubitatif, réitère sa question : *« La piqûre ?/ Maintenant, il regarde qui ?/ J'ai pas dit il regarde quoi ?/ Qui ?/ Qui ? Cela veut dire une… »* (22M2). Un autre élève dit qu'il s'agit de *« l'infirmière »* (15E). Ce que confirme la maîtresse avant de leur demander de décrire l'action de l'infirmier: *« l'infirmier !/ Que fait l'infirmier ici ? »* (23M2). Il s'ensuit ensuite un échange entre les élèves et la maîtresse sur la préparation par l'infirmier de son matériel de vaccination. Pour décrire l'action de l'infirmier, un élève explique qu'il est en train de *« préparer une piqûre »* (16E). Cherchant plus de précisions dans la réponse de l'élève, la maîtresse lui demande ce qu'il a dans sa main (24M2). Alors celui-ci lui répond que l'infirmier tient dans sa main « une seringue » (17E). Là aussi, M2 s'interroge sur la réponse de l'élève, et pense qu'il est plutôt en train de *« […] nettoyer la piqûre »* (25M2), avant de demander à la classe de commenter le regard de l'infirmier et l'état dans lequel il se trouve : *« Maintenant le regard !/ Et maintenant comment est Salif ?/ Comment il est ?/ »* (25M2). Un élève explique qu' *« il a peur »* (18E). M2 confirme et résume le commentaire de l'élève, puis interroge la classe sur les actions de Salif (26M2). La classe et un élève répondent respectivement : *« il court »* (8CL) et *« il est échappe »* (19E), mais les mots employés pour exprimer leurs idées n'étant pas appropriées,

M2 les interpelle pour qu'ils utilisent un mot dont le sens est plus approprié au contexte de l'image : *« Est-ce qu'on dit : il est échappe ? »* (28M2). Un élève rectifie l'expression employée par son camarade : *« il s'échappe »* (20E). Cependant, M2 ne se rend pas compte que la réponse de l'élève sera contradictoire à la question qu'il va poser à la suite : *« […] Est-ce qu'il s'est échappé »* (30M2), même si, au passage, il nuance la réponse de l'élève, qu'il avait pourtant corroborée, à travers l'expression suivante : *« […] il essaie de s'échapper »* (30M2). On constate que là, l'organisation de l'interaction verbale s'en trouve un peu biaisée par cette contradiction qui risque de semer la confusion dans l'esprit des élèves. En effet, pour l'éviter la maîtresse aurait pu poser cette question avant de confirmer la réponse de l'élève. Par ailleurs, les élèves, pour répondre à la question de M2, pensent que Salif ne s'est pas échappé parce qu'on l'a *« attrapé »* (10 Cl). La maîtresse demande, ensuite, aux élèves ce qui se passe une fois qu'on l'a attrapé : *« On lui fait une piqûre »* (23E). M2, voulant que l'élève construise sa réponse, lui demande d'identifier la personne qui lui fait la piqûre : *« qui lui fait une piqûre ? »*.(35M2), ce que les élèves réussissent à faire en parlant de *« l'infirmier »* (12 Cl). C'est ainsi que la maîtresse leur demande de construire une phrase pour exprimer cette idée (36M2), alors un élève propose de dire : *« L'infirmier lui fait une piqûre »* (25E), et la maîtresse demande aux élèves, puis à la classe de répéter cette phrase.

2.2. **Un échange dynamique sur la construction de phrases : (Annexe 6, 38M2 : 36E)**

Elle leur propose, ensuite, de résumer les actions des personnages dans les deux premières images. Pour résumer, M2 demande aux élèves de construire individuellement et oralement des phrases décrivant les actions des personnages dans les deux premières images :

> *« […] On va essayer de résumer encore/ Qui va essayer pour la première image ?/ Donc, on a commenté ces images oralement, ensemble/ Maintenant on va faire ça individuellement/ Chacun va essayer de faire une phrase oralement avec l'image numéro 1 […] »* (38M2).

Ainsi trois élèves construisent successivement trois phrases (26E : 28E) que M2 fait répéter à la classe (41M2/Cl). Ce passage est intéressant en ce sens qu'il a rendu l'échange verbal vivant, et a permis aux élèves de s'exprimer. Elle leur demande alors de faire des phrases sur la deuxième image : *« On va essayer de produire des phrases aussi avec la deuxième image »*

(43M2). Un élève propose cette phrase : *« L'infirmier prépare une piqûre »* (31E). M2 approuve certes la réponse mais la complète : *« […] Donc Salif regarde l'infirmier qui est en train de préparer une piqûre/ Qui va répéter la phrase ? […] »* (46M2), avant de demander aux élèves de la répéter de manière expressive (32E : 36E).

2.3. **Une interaction vivante : échanges sur les images 3 et 4 : (51M2 : 19Cl)**

Ce passage va porter essentiellement sur les actions des personnages sur les quatrième et cinquième images. Il s'agit, en gros, entre M2 et les élèves, d'échanger sur les actions des personnages en interprétant leurs sentiments de manière dynamique et dans une interaction verbale vivante. M2 commence par demander aux élèves de dire les sentiments que l'on peut lire sur le visage de Salif, le personnage sur la troisième image : *« […] Comment se sent Salif […] »* (51M2). Un élève répond que : *« Salif a peur »* (37E). La maîtresse les interroge alors sur les causes de cette peur qui anime Salif : *« Il a peur de quoi ?* » (52M2). Pour répondre, un élève donne la cause de cette peur, il dit : *« Il a peur de se faire piqûre »* (40E). Mais au passage, M2 relève une erreur dans la construction de la phrase et la rectifie : *« […] il a peur de se faire piqûre/ Mais il a peur de se faire piquer […] »* (53M2). Elle lui demande, ensuite, de répéter la phrase plusieurs fois, puis à toute la classe, afin de s'assurer que les élèves l'ont retenue définitivement. Il s'ensuit donc une séquence de répétitions dynamiques et vivantes de la phrase (39E : 45E). M2 passe, ensuite, à l'interprétation de la quatrième image et interroge les élèves sur ce qu'ils y voient : *« Qu'est-ce que nous avons ici sur l'image numéro 4 ? »* (60M2). A cette question un élève répond : *« Salif a couru »* (46E). Même si cette réponse semble satisfaisante, la maîtresse demande à un autre élève de trouver une formulation plus appropriée (61M2). Celui-ci a choisi de dire : *« Salif a fui »* (47E), ce que M2 apprécie positivement. Elle demande, dès lors, aux élèves de répéter ces deux phrases (62M2), mais un élève dans la dynamique de la répétition va même construire une troisième phrase pour varier, en choisissant le verbe s'échapper au lieu de fuir et courir. En effet, il dit : *« Salif s'échappe »* (49E), et à la maîtresse d'acquiescer, non sans prendre le soin de commenter la construction de ces trois phrases, et demander aux élèves, encore une fois, de répéter la phrase suivante : *« Salif s'enfuit* » (64M2 ; 65M2), ce que les élèves font dans un cours passage de l'interaction verbale (50E : 55E). Puis, M2 leur demande d'identifier à partir de l'observation de l'image : *« Donc, il s'enfuit/ où ça, il s'enfuit où ? »* (73M2). Un premier élève pense qu'il s'enfuit *« d'hors »*, mais M2 lui signifie que le mot est mal prononcé et le rectifie, avant de demander à l'élève de répéter la phrase suivante en respectant la bonne prononciation : *« Dehors ! C'est*

pas d'hors/ On répète Salif s'enfuit dehors » (75M2). Enfin, sur ce passage, la maîtresse reformule les phrases en changeant les verbes pour offrir aux élèves plusieurs possibilités d'exprimer la même idée (76M2). Dans le passage qui suit elle demande aux élèves de construire des phrases pour interpréter la cinquième image.

2.4. **Construction de phrases orales : un échange verbal vivant (76M2 : 65E)**

Dans ce passage, M2 incite les élèves à construire des phrases orales à partir de l'observation de la cinquième image. Elle commence par leur dire de faire de phrases sur ce qu'ils voient sur la cinquième image : *« Maintenant on passe à l'image numéro 5/ […]/ Il faut faire des phrases correctes/ Wey ! »* (76M2). Un élève propose une première phrase : *« Les enfants attrapent Salif »* (58E). Tout en appréciant cette phrase, la maîtresse pense qu'elle est incomplète, elle demande aux élèves de la compléter en leur donnant des indices :

> *« Maintenant est-ce que la phrase est complète ?/ Ils ont attrapé donc Salif/ Salif s'est enfui dehors/ Ils l'ont attrapé/ Maintenant ils l'ont …/ »* (79M2).

On voit que M2 commence à construire la phrase et ne laisse aux élèves que le soin de la compléter, ce que l'un d'eux fait correctement : *« ramené »* (60E). Alors, la maîtresse approuve et incite les élèves à répéter la phrase. Mais très vite elle se rend compte des difficultés de certains élèves à la prononcer complètement car elle paraît trop longue pour eux. En effet, un premier élève n'arrive pas à répéter la phrase, il dit : *« Les enfants ont amené… »* (61E). M2 reprend donc la phrase et lui demande de la répéter à nouveau, néanmoins, il ne réussit pas à le faire : *« Les enfants ont rattrapé »* (62E). Pour une troisième fois M2 reprend la phrase à moitié : *« ont attrapé et ramené Salif»* (82M2), pour lui permettre de pouvoir la répéter correctement. Cette fois-ci, il réussit à reprendre oralement la phrase : *« Ont attrapé et ramené Salif »* (63E). Puis, M2 leur demande de répéter toute la phrase, ce que trois élèves arrivent à faire successivement. La maîtresse profite dès lors de ce moment interactif pour faire une petite révision sur la conjugaison.

2.5. **Une parenthèse grammaticale : Un échange sur les temps des verbes (85M2 : 88M2)**

> *85M2 : Très bien !/ Donc ici les verbes sont conjugués à quel temps ?/ Ont*

attrapé et ramené…/

66E : Au présent/

86M2 : ah bon !/

67E : Au passé composé/

87M2 : au passé…/

21Cl : Composé

88M2 : Attention !/ On vous a dit un verbe quand il est composé de deux verbes : un verbe conjugué, un auxiliaire conjugué au présent plus le participe passé du verbe à conjuguer/ Donc, ont attrapé/ Donc le verbe attraper/ Ensuite, le verbe ramener/ Donc, c'est le passé composé/ Vous répétez ensemble/ […] !/ Tu répètes !/ Les enfants ont attrapé et ramené salif/

On peut voir dans ce bref passage que M2 a choisi de suspendre, un instant durant, l'interaction verbale pour revenir sur un point grammatical, notamment le temps des verbes. Elle utilise alors la phrase construite oralement et répétée par les élèves pour leur demandant à quel temps les verbes sont conjugués (85M2). Un premier élève parle du présent (66E). Face à l'étonnement de la maîtresse (86M2), un deuxième élève dit qu'il s'agit du passé composé (67E). M2 revient ainsi sur la manière de conjuguer un verbe au passé composé (88M2), car ce passage lui a, sans doute, révélé que la conjugaison n'était pas bien assimilée par ses élèves. On peut remarquer dans cette partie de l'interaction verbale qu'une activité n'est jamais linéaire ou programmable d'avance. Il y a toujours des moments de l'activité où l'enseignant peut bifurquer sur un point qui ne la concerne pas directement, mais qui, par ailleurs, lui permet de vérifier une ou des compétences installées lors d'une activité précédente. Ici, en l'occurrence, il s'agit de vérifier si les élèves arrivent à identifier et distinguer les temps des verbes, ce qui pourrait paraître évident, mais qui s'est révélé être une difficulté pour certains élèves. Ce passage a donc été utile puisqu'il a permis à M2 de réinstaller, voire de consolider pour certains élèves, des compétences grammaticales, notamment sur la conjugaison.

2.6. **Reprise de la construction de phrases orales (88M2 : 111M2)**

Ce passage est essentiellement constitué d'une suite de répétitions de phrases orales résumant la cinquième image. L'idée est de faire construire aux élèves des phrases en variant les mots et en les rendant de plus en plus complexes. Pour les phrases complexes certains élèves ont eu des difficultés à les construire, et même à les répéter. La maîtresse est partie de la phrase simple, qui décrit la première image de la cinquième : *« les enfants ont attrapé et ramené Salif »* (68E), pour la rendre de plus en plus complexe. Pour cela, elle leur demande le lieu où les enfants vont conduire Salif : *« Maintenant !/ Ils l'ont ramené où ?/ Pour être beaucoup plus précis »* (90M2). Un élève identifie le lieu et parle du *« dispensaire »* (70E). Mais M2 tout en les aidant : *« Ils l'ont ramené au dispensaire mais aussi dans la… »* (91M2), incite les élèves à préciser le lieu vers lequel les enfants conduisent Salif. Les élèves précisent alors le lieu, dans le dispensaire, où ils conduisent Salif : *« dans la salle de consultation »* (22Cl). Cette précision faite, M2 construit la phrase complexe : *« […] Les enfants ont attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation […] »* (92M2), sans laisser la possibilité aux élèves de le faire ; il leur demande juste de la répéter : *« […] Qui va répéter cette phrase ? […] »* (92M2). Ainsi se succèdent plusieurs répétitions de cette phrase par les élèves (71E : 25Cl), non sans difficulté puisque la plupart d'entre eux ont du mal à reprendre la phrase, encore moins à la répéter telle quelle. Ils vont même jusqu'à confondre *« la salle de bain »* (78E) à la salle de consultation. M2 était donc obligée de revenir sur la construction de cette phrase en la morcelant pour que les élèves réussissent à la répéter sans encombres. Après ce passage, consacré à la construction et à la répétition de phrases orales, M2 va interroger les élèves sur la sixième image.

2.7. **Une interaction dynamique sur la sixième image (111M2 : 27Cl)**

Dans cet extrait, M2 invite les élèves à se consacrer à un travail d'interprétation des actions des personnages. En réalité, il s'agit de l'épilogue des différentes actions décrites par les élèves et la maîtresse dans les images précédentes. Pour cela, M2 commence par leur demander *« […] Ce qui se passe »* (111M2), après que Salif, tel que décrit dans les images précédentes, a été attrapé et ramené par les enfants au dispensaire. Un élève répond que *« Salif regarde »* (88E), mais M2, peu convaincue de sa réponse, lui rétorque : *« Salif regarde/ Il ne suffit pas de regarder seulement »* (112M2), pour qu'il précise sa réponse. A ce moment, un autre élève réussit à compléter la réponse : *«[…] L'infirmier se*

faire vacciner Salif » (89E), mais la phrase étant mal construite, M2 s'arrête un peu pour apporter les corrections nécessaires. Elle demande alors aux élèves de rectifier l'erreur de construction de cette phrase, ce qu'un élève réussit à faire : *« L'infirmier fait une piqûre à Salif »* (90E). La maîtresse apprécie la réponse et demande aux élèves, puis à la classe de répéter cette phrase (115M2 :27Cl). Là encore les difficultés, liées à la construction et à la répétition de phrases orales, surgissent. On voit que certains élèves n'arrivent toujours pas à répéter correctement cette phrase, comme celui-ci qui dit : *« l'infirmier fait une piqûre de Salif »* (93E). Après avoir rectifié l'erreur de construction de cette phrase, M2 ouvre une petite parenthèse sur la grammaire, notamment sur les compléments du verbe.

2.8. Une parenthèse grammaticale : échanges sur les compléments du verbe : (119M2 : 29Cl)

119M2 *: Donc ici on a un complément…/ A Salif/ Donc à qui ?/ C'est un complément …/*

28Cl *: D'objet…/ C O I/*

120M2 *: C O I / Complément d'objet…/*

29Cl *: Indirect/*

Ce bref extrait est un moment de pause grammaticale dans l'interaction verbale qui anime l'activité orale. M2 semble saisir cette opportunité pour réviser les compléments d'objet. Elle leur demande, dès lors, de dire quel est le complément d'objet qui répond à la question : *« à qui ? »* (119M2). Les élèves identifient clairement le complément d'objet indirect (29Cl). Ainsi, M2 reprend son échange avec les élèves sur la sixième image. Il arrive que, dans l'interaction verbale, consacrée à la lecture d'images en expression orale, l'enseignant soit amené à suspendre le cours de son activité pour vérifier les compétences grammaticales des élèves.

2.9. Reprise de l'échange sur la sixième image (121M2 : 34Cl)

M2 reprend l'interprétation de la sixième image en demandant aux élèves de décrire les faits et gestes de Salif : *« Qu'est-ce qu'il fait Salif ? »* (122M2). Les élèves disent qu'il est en train de *« pleurer »* (30Cl), mais M2 pense plutôt qu' *« il est en train de faire des grimaces »*

(123M2). M2 choisit donc de faire la phrase à la place des élèves : *« Donc Salif fait une grimace »* (123M2), et se contente de leur demander de la répéter (31Cl). La maîtresse passe, ensuite, à l'interprétation de l'action de Salif en les interrogeant sur les raisons qui expliquent le comportement de Salif : *« Pourquoi ? »*, mais encore une fois, elle commence à répondre : *« Parce qu'il a […] »* (124M2), et ne laisse aux élèves que le soin de compléter la phrase : *«[…] il a mal »* (95E). Dans l'extrait (125M2 : 97E), les élèves répètent la phrase, construite par M2 et résument cette image : *« […] Salif a mal/ Il fait une grimace »* (127M2). La maîtresse prend aussi un moment pour expliquer le sens de de la phrase (129M2), avant de leur demander leur avis sur le comportement de Salif : *« Maintenant, est-ce que c'est bon de fuir comme ça quand on va au dispensaire ? »* (129M2). Les élèves répondent négativement (34Cl), et M2 en profite pour leur demander les raisons de la vaccination.

2.10. **Un dialogue sur l'éducation sanitaire: échanges sur la vaccination (130M2 : 146M2)**

Ce passage est consacré à un sujet qui, à l'origine, ne fait pas l'objet de cette activité orale. M2 a profité d'une opportunité pour aborder un point du programme, lié à la vaccination, déjà vu par les élèves en éducation sanitaire. Pour clore l'activité orale qui était consacrée à l'interprétation d'images, M2 a donc choisi de rebondir sur le thème général des images, en l'occurrence la vaccination, pour réviser, un cours d'éducation sanitaire sur le programme élargi de vaccination (PEV). Ainsi, a-t-il demandé aux élèves de dire les raisons pour lesquelles Salif a été vacciné : *« Donc, pourquoi on lui a fait une piqûre ? »* (130M2). Seulement, elle ne laisse pas la possibilité aux élèves de répondre directement à la question, puisqu'elle donne immédiatement quelques raisons : *« […] Parce que Salif en avait besoin/ Peut-être qu'il était malade/ Ou bien peut-être pour prévenir une maladie […] »* (130M2). Là, on voit que M2 a mis les élèves sur la piste, sans leur donner une autonomie de réflexion qui leur aurait permis de répondre par eux-mêmes à la question. Néanmoins, elle essaiera de relancer l'interaction action verbale avec les élèves sur la même question, en la réitérant, non sans leur rappeler le cours d'éducation sanitaire où la question a été abordée. En effet, on remarque qu'elle formule sa question de manière affirmative, et en faisant de sorte que la phrase ne soit pas achevée, afin que les élèves la complètent pour trouver la réponse, comme dans cet extrait qui suit : *« On vaccine un enfant pour…/ On l'a fait en éducation sanitaire : la vaccination/ Vacciner un enfant c'est…/* » (130M2). Un élève répond : *« le protéger contre certaines maladies »* (98E). En s'appuyant sur cette réponse, M2 les interroge sur les maladies

contre lesquelles la vaccination préventive est nécessaire : *« Quelles sont les maladies qu'on a vues ? »* (131M2). Les élèves citent alors quelques maladies (99E : 109E). Il leur demande, ensuite, de dire le nom du programme qui s'occupe de la campagne de vaccination : *« Vacciner un enfant c'est le protéger contre les sept maladies qui sont gérées par quel programme ? »* (143M2). Un élève parle de *« PEV »* (110E), la maîtresse lui demande de préciser le sigle : *« P E V/ ça signifie? »* (144M2), ce qu'il fait fort justement : *« Programme Elargi de Vaccination »* (111E). La maîtresse reprend la parole pour conclure et résumer ce passage sur la vaccination en précisant et donnant des informations supplémentaires sur la vaccination, comme on le voit dans l'épilogue de l'interaction verbale (145M2 :146M2) :

> ***145M2*** *: Programme Elargi de Vaccination/ On vous a dit quand un enfant naît/ A partir de deux mois à trois mois on commence à le vacciner/ Donc à la naissance d'abord/ Ensuite à six mois/ Ensuite à neuf mois/ Ensuite à un an/ Donc pourquoi on le vaccine ?/ C'est pour le protéger contre les sept maladies qu'on a citées/ Donc Tuberculose/ coqueluche/ Tétanos/ Fièvre jaune/ Et quoi encore ?/ Diphtérie/ Rougeole/ Et.../*
>
> ***36Cl*** *: Poliomyélite/*
>
> ***146M2*** *: Donc ce sont des maladies qui peuvent empêcher l'enfant de grandir/ Donc on essaie de le vacciner pour le protéger/ Donc pour prévenir certaines maladies. / Voilà ! Donc ça va, tout le monde a participé/ Qui n'a pas fait une phrase aujourd'hui ?/ Tout le monde a participé/ C'est bien !/ Donc la leçon est terminée/ Fermer les livres/ On va passer à autre chose/*

Elle revient sur les raisons de la vaccination et les sept maladies pour lesquelles la vaccination préventive est obligatoire, mais aussi les âges précis auxquels les enfants sont vaccinés. Elle annonce, enfin, la fin du cours, en prenant, au préalable, le soin de s'assurer que tous les élèves se sont exprimés : *« […] Qui n'a pas fait une phrase aujourd'hui ?/ Tout le monde a participé/ C'est bien ![…] »* (146M2). Par contre, elle ne dit pas de façon précise l'objet de la leçon suivante : *« Fermer les livres/ On va passer à autre chose »* (146M2).

SYNTHESE

On peut retenir donc que la description de la séance de M2, consacrée à l'expression orale, a livré des impressions premières qu'une activité d'enseignement ne suit pas exclusivement sa programmation *a priori*, que l'interaction verbale qui la soutient dépendrait moins des compétences langagières ou professionnelles pré-acquises que de celles qui émergent *in situ*, que, par conséquent, celles-ci relèveraient essentiellement de la conduite par l'enseignant de son activité. En vérité, toute activité d'enseignement serait intimement liée aux aléas du milieu, en tant que lieu didactique, où interagissent enseignants et élèves de manière conjointe. On a remarqué que M2 a été obligé, volontairement ou involontairement, de suspendre l'interaction verbale, à des moments précis de l'activité, pour le développement, voire la consolidation de certaines compétences langagières, préalablement installées, mais apparemment non acquises par les élèves, et pourtant inhérentes à la bonne conduite de l'activité. Ce qui a requis, de sa part et de manière spontanée, le développement de stratégies situationnelles, qui lui permettent, non seulement de revenir sur des compétences pré-requises, mais surtout de les consolider sans occulter l'objet premier de son activité. Sans le vouloir, M2 pourrait donc faire émerger dans l'activité des compétences insoupçonnées, parce qu'imprévisibles *a priori*, mais effectives *a posteriori*, car elles sont consécutives à ce qu'il dit et ce qu'il fait en situation d'enseignement, c'est-à-dire son action.

3. **Analyse du synopsis de P1 (Annexe 1)**

P1 commence sa séance par la vérification des pré-requis des élèves sur la dissertation. Il leur demande quel est leur objectif quand ils font une dissertation (1P1). Un élève répond que faire une dissertation vise à convaincre (3E). P1 apprécie la réponse mais ne manque pas de reprendre sa question sur l'objectif de la dissertation, mais comme les élèves ne semblent pas bien comprendre cette question, le professeur la reformule en demandant aux élèves de dire comment ils devront procéder pour convaincre (6P1). Grosso modo, les élèves répondent que pour convaincre dans une dissertation il faut développer des arguments et donner des exemples (6E : 9E). P1 résume la question et demande aux élèves de dire comment se structure une dissertation (11P1), notamment les différentes parties que les élèves trouvent aisément : l'introduction, le développement et la conclusion. P1 va s'attarder un peu sur chaque partie de la dissertation. Il demande aux élèves comment rédiger une introduction. Il s'ensuit ensuite un échange verbal interactif (12P1-33P1) où les élèves arrivent à dire d'abord

les étapes de la dissertation et la manière de les rédiger : amener le sujet, poser le problème et annoncer le plan. Il interroge les élèves sur la manière d'amener le sujet, d'expliciter la problématique et d'annoncer le plan :

> *« Ensuite […]/ Comment faire pour amener un sujet/ Comment faire pour expliciter une problématique ?/ Comment faire pour annoncer un plan ?/ Pour amener un sujet, qu'est-ce que vous faites ?/ Qu'est-ce que vous faites pour amener un sujet ?/ Qu'est-ce que vous faites pour amener un sujet ?/. Oui !/ Derrière/ »* (31P1).

A cette question, un élève répond : *« On part du général au particulier »* (21E). P1 reprend cette réponse et demande aux élèves de la préciser, mais ne leur donne pas le temps de répondre à la question. Il leur propose plutôt de travailler sur un sujet : *« On va travailler sur la base d'un sujet/ Prenez ce sujet-là/ »* (33P1). Le professeur demande aux élèves de copier le sujet qu'il a écrit au tableau et de le lire, ensuite, de manière expressive à haute voix. Au terme de la lecture expressive du sujet, P1 engage avec eux un dialogue sur le travail de préparation de la dissertation.

3.1. **Un dialogue à la maïeutique de Socrate (Annexe 1, 38P1 : 39E)**

> ***38P1*** *: Première chose/ Quand nous avons un sujet de dissertation/ Quel doit être notre premier réflexe ?/ Quelle est la première chose que nous devons faire ?/*
>
> ***14Cl*** *: Monsieur, Monsieur…/*
>
> ***39P1*** *: Quand nous avons un sujet de dissertation/ Nous l'avons lu/ Nous l'avons relu/*
>
> ***15Cl*** *: Monsieur, Monsieur…/*
>
> ***40P1*** *: Qu'est-ce qu'on doit faire ?/*
>
> ***24E*** *: Souligner les mots clefs/*
>
> ***41P1*** *: Il faut souligner les mots clefs/ Qu'est-ce que c'est un mot clef ?/*
>
> ***16Cl*** *: Monsieur, Monsieur…/*
>
> ***42P1*** *: Selon vous qu'est-ce c'est un mot clef ?/*

***17Cl** : Monsieur, Monsieur…/*

***43P1** : Un mot clef qu'est-ce que cela veut dire ?/*

***18Cl** : Monsieur, Monsieur…/*

***44P1** : Un mot clef…/ wey !/*

***25E** : Un mot difficile/*

***45P1** : Qu'est-ce que cela veut dire un mot difficile ?/*

***19Cl** : Monsieur, Monsieur…/*

***46P1** : Un mot difficile/ Qu'est-ce que cela veut dire ?/*

***20Cl** : Monsieur, Monsieur…/*

***47P1** : Wey !/*

***26E**: C'est un mot qui nous permet de faire la dissertation/*

***48P1** : C'est un mot qui vous permet de faire la dissertation/ Est-ce qu'un mot peut vous permettre de faire la dissertation ?/*

***21Cl** : Non !/*

***49P1** : Un seul mot peut vous faire…/ Peut vous permettre de faire la dissertation/*

***27E** : C'est un mot essentiel/*

***50P1** : C'est un mot… essentiel/ Qu'est-ce que cela veut dire un mot essentiel? / Wey !/*

***28E** : C'est un mot qui permet de bien traiter le sujet/*

***51P1** : C'est un mot qui ?/*

***29E** : Un mot clef/ C'est un mot qui permet de bien traiter le sujet/*

***52P1** : Mot clef ?/ La clef, quel est son rôle ?/*

***22Cl** : Monsieur, Monsieur…/*

***30E** : La clef nous permet d'ouvrir/*

***53P1** : La clef/ Elle nous permet d'ouvrir/ Donc, un mot clef entre guillemets/ C'est un mot qui vous permet d'ouvrir le sujet/ C'est un mot qui vous permet de*

comprendre le…/

P1 demande aux élèves ce qu'il faut faire en premier lieu face à un sujet de dissertation. De cette question va jaillir un dialogue vivant entre les élèves et le professeur sur la manière de préparer une dissertation. Ce qui est d'abord frappant c'est que le professeur utilise la première personne du pluriel pour poser ses questions, peut-être pour faciliter l'échange avec les élèves en dissimulant son statut dans le collectif/classe. Sur la manière de préparer la dissertation un élève pense qu'il faut *« souligner les mots clefs »* (24E). A partir de cette réponse P1 oriente l'interaction verbale sur la signification d'un mot clef. Ainsi demande-t-il aux élèves ce qu'est un mot clef (41P1). Un élève répond qu'un mot clef est un mot difficile (25E). La réponse semble approximative pour P1 qui leur demande ce qu'ils entendent par un mot difficile. Un autre élève pense que *« c'est un mot qui nous permet de faire la dissertation »* (26E). Cette réponse ne semble pas répondre aux attentes du professeur qui leur demande si un seul mot peut leur permettre de faire une dissertation. Dès lors, un élève se rendant compte que cette réponse est trop approximative explique qu'un mot clef est *« […] un mot essentiel »* (27E). Le professeur exhorte cet élève à dire ce qu'il comprend par un mot essentiel. Celui-ci rétorque que *« c'est un mot qui permet de bien traiter le sujet »* (28E). On le voit les élèves, malgré la reformulation de la question par le professeur, n'arrivent pas à trouver une réponse satisfaisante. P1 choisit alors de reformuler la question et d'user de stratégie pour la rendre plus compréhensible. Il se sert du terme « clef » pour leur demander à quoi sert une clef (52P2). Un élève répond alors qu'elle sert à ouvrir (30E). P1, à partir de cette réponse, choisit de résumer la question et dit qu'un mot clef permet d'ouvrir et de comprendre le sujet (53P1). C'est donc sur la base d'un stratagème simple qui repose sur le terme « clef » que P1 a réussi à faire comprendre sa question et à conclure parfaitement cette interaction verbale qui a été menée à la sorte de la maïeutique de Socrate, où par un jeu de questions-réponses les élèves sont arrivés à trouver la réponse à la question sur la manière d'amener un sujet dans une introduction de dissertation. Après ce passage vivant de l'interaction verbale, P1 essaie d'appliquer cette compréhension théorique de la notion de mot clef au sujet. Ce qui lui permet de revenir sur l'ensemble des définitions données par les élèves. Il commence d'abord par le fait que les élèves aient pensé que le mot clef est un mot difficile en leur montrant, à partir du mot « Sénégal », qu'un mot, parfaitement compréhensible et simple, peut être un mot clef ; il le dit dans le passage qui suit (Annexe1, 54P1) :

54P1 *:[…] Alors vous dites un mot difficile/ Un mot difficile sous-entend peut être un mot que vous ne comprenez pas/ Mais un mot que vous ne comprenez pas peut ne pas être un mot clé/ Dans ce sujet, par exemple/ Ici dans ce sujet que nous avons « Aujourd'hui » / on peut dire « aujourd'hui, au Sénégal , jeunes et vieux ne sont pas souvent d'accord »/ Au « Sénégal » n'est pas un mot que…/ n'est pas un mot difficile/ C'est un mot que vous n'ignorez pas/ Mais c'est un mot important parce qu'il permet une délimitation géographique du sujet/ Un mot clef est un mot important/ Un mot essentiel/ Souligner les mots clefs/ Ensuite/ Qu'est-ce que vous faites ?/*

Il poursuit ensuite en demandant aux élèves ce qu'ils doivent faire après avoir souligné les mots clefs. Un élève pense qu'il faut se poser la question : *« […] que me demande-t-on ? »* (31E). Cette réponse laisse le professeur dubitatif lorsqu'un autre élève explique qu'il faut *« […] essayer de trouver le thème »* (32E), il se saisit de l'occasion pour dire que le thème correspond à ce que l'on vous demande. En outre, il demande aux élèves de souligner les mots clefs du sujet. Après ce travail pratique, P1 demande aux élèves de dire la seconde tâche du travail de préparation de la dissertation (61P1). Un élève pense qu'il faut rechercher les idées (36E), mais P3, se contentant à peine de corroborer cette réponse en sachant que cette étape vient après, est plus intéressé par l'idée d'un autre élève qui soutient, lui, que : *« il faut reformuler le sujet »* (37E). En effet, le professeur approuve totalement et, à sa suite, deux élèves parlent plutôt d'analyser le sujet (38E) en posant la question : *« […] de quoi s'agit-il ? »* (39E). Mais P1 leur demande de dire la réponse à laquelle ils s'attendent lorsqu'ils se posent cette question. Et, les élèves disent clairement que c'est pour trouver le thème, c'est-à-dire l'idée générale du sujet.

3.2. **Un dialogue contradictoire : échanges sur le thème du sujet (Annexe1, 69 P1 : 77P1)**

69P1: Du sujet/ De quoi parle le sujet ?/ Donc ça c'est le thème/ Thème et propos/ Le thème c'est ce dont parle/ Le propos c'est ce qu'on en dit/ Ici quel est le thème du sujet ?/ De quoi s'agit-il ?/ Quel est le thème sujet ?/

27Cl : Monsieur, Monsieur/

70P1 : Wey !/ Quel est le thème du sujet ?/

43E : Le désaccord entre jeunes et vieux/

71P1 : Le désaccord entre.../

44E : Entre jeunes et vieux/

72P1 : Entre jeunes et vieux/ Wey !/

45E : Le désaccord entre jeunes et vieux/

73P1 : Le désaccord entre jeunes et vieux/ Ici on parle de quoi ?/ Ou bien on parle de qui ?/ On parle de qui dans le sujet ?/ Wey !/

46E : De notre société/

74P1 : Est-ce qu'on…/ Wey !/ On parle/ Est-ce qu'on parle de notre société ?/ On a dit dans nos sociétés/ dans nos sociétés/ Mais on parle de qui ?/ On parle de qui ?/ Wey !/

47E : Des jeunes et des vieux ?/

75P1 : On parle/ On parle des jeunes et des vieux/ On parle des jeunes et des vieux/ Jeunes et vieux/ Qu'est-ce qu'on en dit ?/ Qu'est-ce qu'on dit des jeunes et des vieux/ Qu'est-ce qu'on dit des jeunes des vieux/ Wey !/

48E : Qu'ils ne sont pas souvent d'accord ?/

76P 1: Les jeunes et les vieux ne sont pas souvent d'accord/ Donc il existe un désaccord entre jeunes et vieux/ C'est le thème du sujet/ Il existe…/ Aujourd'hui dans nos sociétés/ Il y a un désaccord entre jeunes et…/

28Cl : Vieux/

77P1 : Vieux/ Il y a un désaccord entre jeunes et vieux/ Qu'est-ce qu'on nous demande de faire ?/ Qu'est-ce qu'on nous demande de faire ?/ Après avoir trouvé le thème du sujet/ Il faudrait chercher à connaître le travail qu'on attend de vous/ Ce qu'on vous demande de faire/

Ce passage porte essentiellement sur le thème du sujet, P1 et les élèves échangent de manière interactive et dynamique. Lorsque P1 leur demande : *« quel est le type du sujet ? »* (69P1), un

élève répond qu'il s'agit *« du désaccord entre jeunes et vieux »* (43E). Mais P1 reformule sa question et demande aux élèves de quoi et de qui on parle dans le sujet (73P1). Un autre élève va dire que le sujet parle de la société (46E). Cette réponse ne satisfait pas P1 qui s'interroge : *« […] est-ce qu'on parle de notre société ? »* (74P1). Un troisième élève dit qu'on parle des *« jeunes et des vieux »* (47E). Néanmoins, le professeur ne se contente pas de cette réponse, il interroge les élèves sur ce qu'on en dit. Un quatrième élève note que le sujet dit qu' *« ils ne sont pas souvent d'accord »* (48E). Ce qui est paradoxal c'est que P1 revienne sur la réponse donnée par un élève, sur laquelle il ne semblait pas être d'accord en concluant en ces termes : *« […] Donc il existe un désaccord entre jeunes et vieux/ C'est le thème du sujet»* (76 P1). Ainsi cet échange sur le thème a paru contradictoire dès lors que le dialogue a été relancé par le professeur à plusieurs reprises pour arriver à la même réponse qu'un élève avait donnée tout au début de ce passage. Ce qui peut donc apparaître comme un dialogue vivant et interactif a été plutôt un échange stérile où professeur et élèves, peut-être inconsciemment, ont échangé dans le *statu quo* en se répétant et se contredisant pour dire la même chose en fin de compte. Le thème, ainsi trouvé, le professeur relance le dialogue en demandant aux élèves de dire ce qu'ils doivent faire après avoir trouvé l'idée générale du sujet. Un élève dit qu' *« il faut définir les causes de ce désaccord »* (49E). Un autre tente de compléter la réponse de son camarade en expliquant qu'il faut *« […] proposer des solutions pour une compréhension de ce sujet »* (51E).

3.3. Un monologue sur les étapes de l'introduction (81P1)

> ***81P1** : Proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux/ Ça c'est au niveau de la consigne/ C'est le travail qu'on vous demande de faire/ Dans un premier temps vous allez définir les causes de ce désaccord/ Pourquoi jeunes et vieux sont…/ Ne sont pas toujours d'accord ou sont souvent en désaccord/ Ensuite en second lieu/ Vous allez proposer des solutions pour que jeunes et vieux s'entendent à…/ S'entendent à merveille/ Ici vous avez déjà le…/ Ça c'est le …/ Vous avez déjà le plan/ Donc ici nous avons le sujet/ Nous avons lu le sujet/ Nous l'avons relu/ Nous avons souligné les mots clefs/ Nous les avons expliqués/ Nous avons trouvé le thème du sujet/ Nous avons aussi recherché/ Nous avons trouvé le travail qu'on nous demande de faire/ Maintenant il reste à…/ à…. / Il reste à rédiger/ à préparer l'introduction/ Dans l'introduction*

nous savons qu'il y a trois phases/ Dans un premier temps, il faut amener le sujet/ Dans un second temps, il faut expliciter la problématique du sujet/ Et dans un troisième temps, il faut annoncer le plan/ Au niveau de la première partie de l'introduction, on vous demande d'amener le…/ D'amener le sujet/ Comment faites-vous pour amener un sujet ?/ Comment vous allez faire pour amener un sujet ?/ Qu'est-ce que vous faites pour amener un sujet ?/ Wey !/

P1 ne laisse pas le temps aux élèves de réfléchir sur la question concernant la troisième chose à faire après avoir trouvé l'idée générale du texte. Il interrompt le dialogue et prend longuement la parole pour résumer la question. Il commence par corroborer l'idée d'un élève qui avait dit qu'il faut proposer des solutions en lui faisant savoir que cette étape concerne l'étude de la consigne qui était effectivement le travail à faire. Il poursuit son discours en disant qu'il faut commencer par définir les causes du désaccord entre jeunes et vieux avant de proposer des solutions. Par ailleurs, le professeur fait le bilan du travail préparatoire à la rédaction de l'introduction en rappelant qu'après avoir souligné les mots clefs, explicité la problématique, trouvé le travail à faire, en l'occurrence définir les causes du désaccord entre jeunes et vieux, et proposé des solutions, il reste à rédiger l'introduction. A partir de ce moment va s'amorcer un dialogue entre les élèves et lui, qui va faire revenir l'activité en arrière sur une étape de l'introduction, c'est-à-dire amener le sujet, sur laquelle ils avaient déjà discuté.

3.4. **Un retour en arrière : dialogue sur la rédaction de l'introduction (52 E : 99 P1)**

Dans ce passage de l'interaction verbale, on note un retour en arrière sur l'introduction. P1 demande aux élèves de dire la manière d'amener le sujet : *« Comment vous allez faire pour amener un sujet ?/ Qu'est-ce que vous faites pour amener un sujet ? »* (91P1). Un élève pense qu'il faut *« chercher un prétexte »* (52E). Mais P1 lui demande de préciser sa réponse, alors l'élève explique que le prétexte *« […] nous conduit au sujet »* (54E). P1 ne rejette pas sa réponse mais ne semble pas convaincu dès lors qu'il répète sa question sur la manière d'amener le sujet (84P1). Un autre élève quant à lui rétorque qu'il *« faut partir du général au particulier »* (55E). P1 lui demande alors ce que l'on peut entendre par cette expression qu'ils emploient souvent mais qui semble trop approximative (84aP1). L'élève explique qu'il s'agit

de « *[…] définir l'importance du thème* » (56E), un de ses camarades soutient en disant qu'il faut « *partir du contexte du sujet* » (57E). Le professeur reprend la parole pour faire une première synthèse de cette première partie de l'introduction qui consiste à amener le sujet :

> ***86P1** : Partir du contexte du sujet/ Partir du contexte du sujet/ Wey !/ Comment faites-vous pour amener un sujet ?/ Alors, vous suivez donc/ Tout sujet se replace dans un contexte bien défini/ Donc tout sujet vient d'un contexte/ Pour amener le sujet/ Il faudrait chercher à replacer le sujet dans un cadre plus vaste/ C'est-à-dire dans son contexte/ C'est une manière de partir du général, comme vous l'appelez, pour en venir au particulier/ Le particulier étant le…/ étant le sujet lui-même/ Il faudrait chercher le contexte du sujet/ Il faudrait le contextualiser/ Ensuite, à partir de ce contexte-là en venir au sujet lui-même/ C'est pourquoi très souvent on dit au niveau de cette étape-là, il faut partir du général vers le particulier/ La deuxième phase de l'introduction/ Expliciter la problématique/ Comment faites-vous pour expliciter une problématique ?/ Poser le sujet/ Les élèves ont l'habitude de dire poser le…/ poser le … /*

Dans son discours, on voit que P1 essaie de préciser la réponse des élèves. Il commence par leur dire que tout sujet de dissertation peut être replacé dans un contexte. Ainsi pense-t-il que pour amener un sujet il faut élargir son contexte spécifique, c'est-à-dire « *[…] replacer le sujet dans un cadre plus vaste* » (86P1). Il leur explique donc que le particulier dont il parle c'est bien le sujet avant de leur demander de dire comment expliciter une problématique. Le dialogue entre le professeur et les élèves reprend donc sur la manière d'expliciter la problématique. Un élève dit qu'il faut « *poser le problème* » (58E), mais P1 lui signifie que le problème est déjà posé. En effet, pour lui, les élèves doivent l'expliciter davantage sans manquer de leur demander de dire comment procéder pour expliciter une problématique. A cette question un second élève répond que : « *il s'agit de reprendre le sujet textuellement*» (59 E). Le professeur n'exclut pas cette possibilité mais un troisième élève vient préciser la réponse de son camarade en disant que cela n'est possible que si le sujet n'est pas long (60E). P1 les interroge, ensuite, sur ce qu'il faut faire s'il s'avère que le sujet est long, un quatrième élève pense qu'il faut le reformuler (61P1). Devant l'hésitation du professeur qui tarde à commenter cette réponse un second élève la complète en expliquant qu'il faut « *[…] reformuler le sujet sans en trahir l'esprit* » (63E ; 64 E). C'est l'occasion pour le professeur

de passer à la dernière étape de l'introduction en demandant aux élèves comment faire pour annoncer le plan. Deux élèves disent simultanément qu'il faut poser des questions pour annoncer le plan (65E ; 66E). Le professeur relève alors une petite contradiction en leur signifiant que c'est une difficulté supplémentaire de poser une question pour répondre à une question qui leur est posée, que même s'il est possible d'annoncer le plan par une série de questions ce n'est pas toujours le cas (97P1). Ce qu'il faut surtout faire pour P1 en confirmant la réponse d'un élève (67E), c'est d'annoncer *« […] les grandes parties du développement »* (98P1). Le professeur, après cet échange sur les étapes de l'introduction de la dissertation, propose aux élèves de travailler concrètement et pratiquement sur le sujet à partir duquel il demande de rédiger une introduction (99P1). P1 demande ensuite à trois élèves d'écrire leurs productions écrites au tableau pour une correction collective.

3.5. Un dialogue vivant et constructif : correction interactive de productions écrites (101P1 : 130P1)

P1 organise un échange verbal sur trois introductions produites par les élèves et écrites au tableau pour une correction collective. Il commence par la première introduction et propose que, pour la correction, l'on mette l'accent sur *« […] l'expression, l'orthographe et la grammaire»* (102P1).

3.5.1. Correction collective de la première introduction (68 E : 110P1)

> ***68E**: « Autrefois, dans nos sociétés jeunes et vieux se comprenaient/ Par contre, aujourd'hui, ce n'est plus le cas car les jeunes renient leurs traditions au profit du modernisme/ Après avoir définir les causes de ce désaccord, nous allons essayer de proposer des solutions pour une compréhension effective »/*

Le professeur commence par demander aux élèves si dans cette introduction *« […] il y a des fautes dans son devoir »* (102P1) tout en soulignant au passage l'importance de l'expression dans une dissertation. Un élève réussit à voir une erreur d'orthographe : *« Après avoir définir »* (69E), car elle signale qu' *« elle a écrit définir »* (70E) au lieu de *« défini »* (35Cl). Après la correction des erreurs d'orthographe, P1 Demande si dans cette introduction les trois étapes sont respectées (105P1). Un élève constate que la première étape de l'introduction a été occultée (70E) ; ce que P1 ne confirme pas. Il explique que dans cette introduction la

contextualisation est implicite, car on peut comprendre à travers le mot « autrefois » qu'il s'agit de « la société traditionnelle », donc il est possible de dire que le sujet est bien replacé dans un contexte général comme le note P1 dans ses propos :

> *« Dans la société traditionnelle/ Elle pouvait dire/ Dans la société traditionnelle, jeunes et vieux se comprenaient/ Autrefois, dans nos sociétés jeunes et vieux se comprenaient/ Donc elle a/ On peut dire qu'elle a amené le sujet/ Donc, ça c'est un peu le cadre général/ […] »* (108P1).

Néanmoins, très vite, P1 suspend la correction interactive et commence un discours magistral, pareil à un monologue, pour corriger et commenter le reste de l'introduction comme dans ce passage qui suit (109 P1 : 110P1) :

> ***109P1** : Une opposition/ Ici, on peut mettre : « mais, par contre, aujourd'hui »/ Donc, là on voit nettement le sujet/ « Par contre aujourd'hui »/ Donc ici elle a amené le sujet/ « Par contre aujourd'hui »/ Donc on connait le…/ On sent .../ On sent le sujet/ « Par contre aujourd'hui ce n'est plus le cas »/ Ce n'est plus le cas ça veut dire que : jeunes et vieux ne sont plus d'accord aujourd'hui/ C'est ce que le sujet dit/ Ici, elle a explicité la problématique : « aujourd'hui, jeunes et vieux… »/ « Aujourd'hui, ce n'est plus le cas car les jeunes renient leurs traditions au profit du modernisme »/ On voit que les deux parties sont respectées/ Elle a amené le sujet/ elle a explicité la problématique/ La troisième partie : « après avoir défini les causes de ce désaccord, nous allons essayer de proposer de solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/ C'est ce qu'on vous demande de faire dans le…/ au niveau de la consigne/ On vous dit : « après avoir défini les causes de ce désaccord, proposez des solutions »/ Donc très souvent pour annoncer le plan/ Vous ne faites que réadapter la consigne/ On vous dit : « après avoir défini…, proposez des solutions »/ Vous n'allez pas dire : « Après avoir défini, proposez des solutions »/ C'est-à-dire vous n'allez pas reprendre intégralement ou bien textuellement la consigne/ Vous allez la…/ Vous allez la réadapter à…/ Au sujet/ Donc à votre introduction/ Le travail qu'on vous demande de faire c'est une manière de donner une réponse/ « Après avoir***

défini les causes de ce désaccord; nous allons… »/, Nous allons/ Première personne du…/

***39Cl** : Pluriel/*

***110P1**: Du pluriel/ « Nous allons essayer de proposer des solutions pour une compréhension effective de notre…/ pour une compréhension effective de notre…/ Entre jeunes et vieux/ Alors, ici on voit que dans ce sujet-là les trois parties ont été respectées/ Et voyez combien l'expression est simple/ C'est un devoir facile à comprendre/ Dans vos devoirs la première chose que vous devez respecter c'est la simplicité/ Si vous n'êtes pas simples vous ne pouvez pas faire un bon devoir/ La dissertation est une cogitation/ Cogiter signifie être simple dans l'expression/ Ici on a une bonne communication/ Une bonne introduction/ Le deuxième sujet…/ La deuxième introduction/ Ici/ »*

Dans son discours, P1 commence d'abord par noter la pertinence de l'opposition entre « autrefois » et « aujourd'hui » en ce sens qu'elle permet une transition facile entre le cadre général du sujet, qui est le contexte traditionnel, et le particulier qui constitue le thème du sujet. En outre, le professeur regarde la troisième partie de l'introduction qui n'a pas été commentée par les élèves, il leur explique qu'annoncer le plan consiste dans ce cas à réadapter la consigne sans la reprendre textuellement. Il ne manque pas de souligner la simplicité de l'expression qui garantit sa clarté. Ensuite, il passe à la deuxième introduction.

3.5.2. Correction collective de la deuxième introduction : Un dialogue de sens (Annexe 1, 71 E : 126P1)

***71E** : « Autrefois dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient un terrain d'entente/ De nos jours on assiste à une conflit de génération/ Dans notre démarche nous allons essayer de définir les causes, ensuite proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/*

P1 utilise le même procédé que dans la correction de la première introduction, il demande aux élèves de regarder l'expression, notamment l'orthographe et la grammaire (111P1). Un élève dit qu'il n'est pas nécessaire de mettre dans la même expression *« autrefois »* et *« dans la société traditionnelle »*, surtout selon P1 qui y voit une contradiction car les deux termes disent la même chose même s'il accepte que cette répétition puisse être tolérée (113P1). A sa suite, un autre élève souligne une erreur d'orthographe car, dit-il, il faut écrire un conflit au lieu de : *« une conflit »* (74E). Pour corriger cette introduction il engage avec les élèves un dialogue sur le sens des phrases (115 P1 : 129P1) :

> ***115P1** : […] Regardez bien/ « Autrefois, dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient un terrain d'entente / De nos jours, on assiste à un conflit de génération / Dans notre démarche, nous allons en premier lieu définir les causes pour ensuite proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/. Wey !/*

Le professeur commence par attirer l'attention des élèves sur le sens de la première phrase (116P1) qui, selon un élève n'est pas compréhensible (77E), ce que P1 confirme. En effet, pour lui si la phrase est correcte syntaxiquement parlant, du point de vue du sens elle pose problème (118P1). P1 demande, ensuite, aux élèves de rectifier cette phrase afin qu'elle ait un sens et qu'elle soit compréhensible. Un élève propose de dire : *« Autrefois, dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient une famille »* (80E). Mais cette phrase ne satisfait pas pour autant P1, car pour lui la famille sous-entend *« l'harmonie », « la solidarité »*, et non le désaccord (122 P1). Un autre propose qu'on dise : *« Autrefois dans la société traditionnelle les jeunes obéissaient aux ordres des vieux »* (81E). Le professeur accepte totalement cette formulation et celle d'un troisième élève qui dit plutôt : *« autrefois dans la société traditionnelle les vieux étaient l'exemple pour les jeunes »* (82E). A partir de là, P1 poursuit dans un discours (124P1) assez long le reste de la correction. Il insiste, d'abord, sur la nécessité d'être simple dans l'expression pour une bonne compréhension de la partie rédigée. Il demande, ensuite, aux élèves, si dans cette introduction la problématique a été explicitée, mais c'est lui-même qui répond à cette question en expliquant qu'effectivement le sujet a été problématisé. Cependant, il fait une petite remarque et demande aux élèves de créer un lien logique entre les deux premières étapes de l'introduction, c'est-à-dire entre les deux premières

phrases. Un élève propose alors de lier les deux phrases par *« mais »* (83E) pour marquer l'opposition entre la société traditionnelle et la modernité. Ainsi, exhorte-t-il les élèves à employer des *« mots de liaison »* pour la cohérence du texte produit (126P1). Enfin, pour la troisième étape de l'introduction, il constate que dans cette introduction la consigne est reprise et réadaptée pour annoncer le sujet ; ce qui lui fait dire aux élèves qu'il est important d'être attentif à la consigne qui accompagne le sujet de dissertation, qui peut, très souvent, faciliter l'annonce du plan.

3.5.3. Correction collective de la troisième introduction : un dialogue haché et expéditif : (Annexe 1, 85 E : 130P1)

> ***85E** : « De nos jours, le désaccord entre jeunes et vieux **était** un phénomène de nos **société**/ A cause de la modernité les jeunes et vieux ne sont pas souvent d'accord/ Dans notre démarche nous allons en premier lieu définir les causes de ce désaccord/ Et pour ensuite proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »*

Un élève commence par remarquer le temps du verbe être, conjugué à l'imparfait, alors qu'il doit l'être au présent, à cause de l'indication temporelle *« aujourd'hui »* (86E). Ensuite, P1, lui-même, note que le mot *« société »* doit être accordé puisqu'il est précédé du déterminant possessif (*« nos »)* qui est au pluriel. Le professeur rattrapé par la gestion du temps n'a pu poursuivre cette correction.

SYNTHESE

On le voit donc la description de cette séance a permis de voir, d'abord, que l'activité de P1 ne suit pas un ordre chronologique dans le temps didactique. On note, en effet, de fréquents retours en arrière sur une tâche déjà faite, ce qui peut être rébarbatif et peut anéantir la progression de l'activité. Ensuite, nous avons pu constater à quel point l'interaction verbale, dynamique et significative, avec la participation active des élèves, a été biaisée par les fréquents discours magistraux du professeur, qui suspendaient ainsi le dialogue entamé pour un monologue consacré à des commentaires personnels peu enclins à développer l'activité. Nonobstant tout, P1 a réussi, notamment dans la deuxième partie de la séance, consacrée à la

correction collective des introductions de dissertation, produites par les élèves, à créer à des moments clefs de l'activité une véritable interaction verbale.

4. **Analyse du synopsis de P2 (Annexe 2)**

P2 commence par vérifier si les élèves ont déjà fait une dissertation (4P2). Ensuite, il leur demande de regarder une définition théorique de la dissertation qu'il a écrite au tableau, à partir de laquelle il va vérifier leurs pré-requis. Il s'ensuit un échange verbal sur la définition de la dissertation.

4.1. **Un dialogue sur la définition théorique de la dissertation (Annexe 2, 5P2 : 21P2)**

Dans ce passage, P2 leur demande donc de souligner les mots clés de cette définition : *« Alors !/ Regarder bien cette définition/ Et dites-moi quels sont les mots clés »* (5P2). Dans le propos d'un premier élève on entend se mêler plusieurs choses à la fois pour identifier les mots clés qui permettent de définir une dissertation, allant du respect des règles à l'organisation des idées en passant par la problématisation du sujet pour aboutir à une argumentation développée (1E). Mais P2 ne commente pas ce propos, il interroge les élèves sur la différence entre la rédaction et la dissertation : *« Quelle est la différence entre une rédaction et une dissertation ? »* (6P2). Un élève pense que dans une dissertation il faut de la cohérence et on peut dire *« […] ce qu'on veut »* (3E), néanmoins, P2 ne manque pas de souligner que ces mêmes principes s'appliquent aussi à la rédaction (8P2). Un autre élève insiste et reprend l'idée de son camarade : *« […] On dit tout ce qu'on veut mais d'une manière cohérente »* (4E). P2 approuve pourtant cette idée (9P2) alors qu'il l'avait fortement nuancée plus haut. Un troisième élève trouve que la différence entre une dissertation et une rédaction réside respectivement dans le fait *« d'argumenter »*, en illustrant ses idées, et de *« raconter »* un récit (5E). Tout en appréciant cette réflexion, P2 revient sur sa première question sur les mots clés de la dissertation. Ainsi, n'a-t- on pas vu clairement l'intérêt d'avoir suspendu l'échange verbal pour parler de la différence entre une rédaction et une dissertation, c'est pourquoi il demande aux élèves de l'aider *« […] à souligner les mots les plus essentiels de cette définition »* (10P2). Les élèves de manière interactive souligne donc les mots clés pour définir une dissertation pendant que P2 les commente et les développe (10P2 : 21P2). Il saisit cette occasion pour orienter l'échange verbal avec les élèves sur la démarche ou la méthode à adopter face à un sujet de dissertation.

4.2. **Un dialogue sur la méthodologie de la dissertation (Annexe2, 21P2 : 36P2)**

Dans ce passage, P2 commence par demander aux élèves de lui rappeler quelques règles de base de la dissertation (21P2) après avoir trouvé avec eux une définition théorique de la dissertation. Deux élèves répondent successivement qu'il faut *« lire le sujet »* (16E) et *« souligner les mots clés »* (18E). Le professeur exhorte dès lors les élèves à lui dire ce qu'il faut faire une fois qu'ils ont lu le sujet et souligné les mots clés (24P2). Un élève répond qu'il faut rechercher des idées (19E ; 6Cl), mais P2 pense qu'il y a un travail préalable à faire avant la recherche des idées et leur demande de voir ce qu'il faut faire d'autre après avoir lu le sujet (26P2). Des élèves expliquent dès lors qu'il faut *« sortir l'idée générale »* (20E ; 21E) ou *« sortir le thème général »* (22E) tandis qu'un autre parle de *« comprendre le sujet »* (23E). Se rendant compte que les élèves ne le suivent pas dans son questionnement, il reformule sa question en la simplifiant ; il les interroge sur la consigne qui accompagne le sujet sans la nommer pour leur donner la possibilité de trouver, seuls, la réponse à sa question : *« Y a quelque chose qui se trouve toujours à la fin d'un sujet/ C'est quoi ? Comment ? Wey ! »* (30P2). Un élève dit qu'il s'agit des questions (24E), mais P2 l'exhorte à préciser sa réponse : *« Les questions/ Comment appelle-t-on cela ?/ Les questions? »* (31P2). Celui-ci parle de plan, ce qui ne semble pas convaincre P2 qui lui demande de réfléchir davantage sur la question (33P2), tandis qu'un autre spontanément évoque l'idée de donner la problématique (27E). Cette dernière réponse est ignorée par P2 qui s'en étonne avant de répondre lui-même à la question. On a l'impression que les élèves n'entendent pas bien les questions du professeur et ne perçoivent pas l'aboutissement de son raisonnement dans ce moment d'interaction verbale qui s'apparente à un dialogue de sourds. C'est pourquoi, il a choisi d'y mettre un terme pour reprendre l'initiative totale de la parole afin de faire la synthèse dans une sorte de monologue qui sonne comme un discours magistral :

> ***34P2** : La problématique !/ Wey !/ Alors !/ Là vous y êtes/ Déterminer/ Saisir ce qu'on appelle la consigne/ La consigne !/ C'est quoi ?/ On vous donne un sujet comme ça : « Le Sénégal est un pays du tiers monde qui connait le phénomène des enfants de la rue »/ Quelle est la consigne ?/ Quand pensez-vous ?/ Là c'est une consigne : quand pensez-vous ? Là en fait, On vous demande tout simplement : qu'est-ce que vous en pensez ?/ Parfois, on peut vous demander quelles sont les causes de ce fléau ?/ Quelles sont ses conséquences ?/ Que faut-il faire pour y remédier ?/ Ces*

trois questions regroupées représentent ce qu'on appelle : la consigne/ Dans chaque sujet il faut bien regarder la consigne/ Nous allons regarder le sujet au tableau/ Et quand on étudie la consigne c'est pour faire quoi ?/ C'est pour aboutir à quoi ?/ C'est la bonne lecture de la consigne qui doit nous permettre de faire quoi ?/ » (34P2).

Dans cet extrait, on peut noter qu'il s'étonne d'abord de la dernière réponse d'un élève qu'il a reprise de manière exclamative. Il leur explique, ensuite, que la consigne est souvent donnée sous forme de questions. A partir de là il leur fait remarquer qu'après avoir lu le sujet et souligné les mots clés, il s'agit d'étudier la consigne. Justement, il leur demande de dire à quoi va servir dans la dissertation l'étude de la consigne. Deux élèves voient clairement que la consigne permet de *« mieux respecter la typologie »* (28E) et de *« répartir le plan »* (29E) de la dissertation. P2 soutient cette idée que la consigne permet effectivement de dégager le plan, ce dont il se sert pour suspendre l'échange verbal sur la méthodologie de la dissertation afin d'ouvrir ce qui, au départ, apparaît comme une petite parenthèse, et qui, *in fine,* s'avère être un long dialogue technique sur la typologie des plans dans une dissertation. Il leur pose alors une question relative aux différents types de plan : « *Est-ce que toutes les dissertations/ tous les sujets de dissertation ont le même type de plan ?* » (36 P2).

4.3. **Un dialogue difficile et technique : la typologie des plans dans une dissertation (Annexe 2, 37P2 : 59P2)**

Dans ce passage de l'interaction verbale entre le professeur et les élèves P2 commence par leur demander le nombre de plans qu'on peut rencontrer dans une dissertation : *« Alors ! Quels sont les types de plan que vous connaissez ?* » (37P2). Un premier élève ne semble pas comprendre le sens de la question de P2, il parle plutôt de la forme quand il explique *« qu'on peut faire le plan par une sorte de questionnement »* (31E). D'ailleurs le professeur le lui fait comprendre, notamment en lui signifiant que sa question renvoie plus à la typologie des plans qu'à la manière de les annoncer dans une dissertation et reprend la même question adressée aux élèves (39P2). Un élève dit qu' *« on peut avoir un plan dialectique »* (32E) dont P2 demande la signification (40P2). L'élève pour contourner, peut-être, la difficulté de définir la notion de plan dialectique donne sa composition et dit que *« c'est un plan où on peut avoir une thèse »* (33E) tandis qu'un autre ajoute *« une antithèse »* (35E), et le professeur tout en confirmant ces deux idées ajoutent *« une synthèse »* (44P2). Néanmoins, pour vérifier que les

élèves, au-delà de la composition de ce plan, comprennent sa véritable signification, P2 leur demande de lui donner des exemples de sujets qui impliquent un plan dialectique (44P2). Un élève donne un sujet : *« l'argent fait-il le bonheur ? »* (37E). Le professeur lui demande alors comment traiter ce type de sujet ; il commence d'abord par lui demander ce qu'il faut faire dans la thèse : *« qu'est-ce qu'on va dire dans la thèse ? »* (45P2). L'élève répond qu'il faut appuyer dans la thèse l'idée que *« l'argent fait le bonheur »* (38E), le professeur lui demande alors ce qu' *« il faut mettre dans l'antithèse »* (46P2) ; l'élève lui rétorque qu'il faut montrer que *« l'argent seul ne fait pas le bonheur »* (39E). Là, on remarque que celui-ci veut montrer que dans l'antithèse on peut nuancer les idées développées dans la thèse. Il faut noter aussi que le professeur ne prend pas le temps d'expliquer aux élèves que dans l'antithèse il est possible de développer des idées qui s'opposent totalement à la thèse en soutenant, par exemple, que l'argent ne fait pas le bonheur. P2 leur demande, par ailleurs, ce qu'il faut faire dans la synthèse (47P2). Un élève pense qu'*« il faut donner son opinion personnelle »* (40E). A la suite, le professeur reprend la parole pour faire la synthèse sur cette question comme dans cet extrait suivant :

> ***48P2** : On donne son opinion personnelle/ Donc là/ vous voyez/ Tout le monde le connait déjà le plan dialectique/ L'argent fait-il le bonheur ?/ On vous pose une seule question/ Et là/ à la lecture sujet/ Mais la consigne est claire/ On vous demande est-ce que l'argent fait le bonheur ?/ Mais vous savez/ D'une part/ L'argent peut faire le bonheur/ Mais d'autre part/ On peut bien analyser le sujet pour savoir que l'argent seul, parfois ne fait pas le bonheur/ Parce que tous les riches ne sont pas heureux/ Il y a des gens qui sont très riches/ Qui ont beaucoup d'argent/ Et qui n'ont pas le bonheur/ Donc l'argent seul ne fait pas le bonheur/ Et là aussi vous pouvez développer votre argumentaire pour le montrer/ N'est-ce pas ?/ Et dans la synthèse ?/ Toujours, on donne son opinion personnelle/ On donne son opinion personnelle/ Alors !/ Bien / donc !/ Il y a un type de plan que vous m'avez donné/ C'est le type de .../ C'est le seul type de plan que vous connaissez ?/ Le plan dialectique/ Wey !/ »* (Annexe 2, 48P2)

On voit dans cet extrait que le professeur se contente d'approuver le fait que tout le monde puisse dire ce qu'il faut faire dans une dissertation qui implique un plan dialectique ; or, aucun élève n'a réussi à dire ce qu'est un plan dialectique, l'objet de sa question de départ. En effet,

l'essentiel de l'échange verbal a plutôt porté sur la manière de traiter un plan dialectique, que sur son sens ou sa signification. Ensuite, le professeur commente en détails les trois parties du plan dialectique dont la composition a fait l'objet de cet échange verbal. Enfin, il relance la discussion sur la typologie des plans en leur demandant : *« C'est le seul type de plan que vous connaissez ?* » (48P2). Un élève parle de *« plan critique »* (41E), mais le professeur lui montre que *« c'est aussi le plan dialectique »* (50P2). Cette réponse de l'élève montre que tout le monde dans le collectif/élève, contrairement à ce que pensait P2, n'avait pas bien assimilé la notion de plan dialectique. Pour s'assurer à nouveau qu'ils ne feront plus cette confusion, il leur demande de lui donner un exemple de plan critique (51P2). Pourtant un élève réussit à donner un exemple de type de plan critique : *« êtes-vous pour ou contre la polygamie ? »* (43E). On le constate donc tout le monde n'est pas au même niveau de compréhension de la notion de plan critique ou de plan dialectique, même si certains élèves arrivent à donner des exemples de plan dialectique ou critique qui, vraisemblablement ont déjà été étudiés en classe. Par ailleurs, le professeur revient sur les autres types de plan et demande aux élèves d'en donner quelques-uns (52P2). Un élève évoque l'idée d' *« un plan d'ordre synthétique »* (44E). C'est à ce moment que le professeur se rend effectivement compte de la difficulté liée à cette question sur la typologie des plans. Il tente alors de les rassurer en disant qu'on peut assimiler le plan synthétique au plan analytique comme on le note dans cet extrait suivant :

> ***53P2*** *: Le plan d'ordre synthétique/ Donne-moi un type de sujet de synthèse/ D'ordre synthétique/ Qui peut me donner un sujet d'ordre synthétique ?/ Bien !/ D'abord je prends note/ C'est bien ça/ Il parle de plan synthétique/ Donc dans synthétique/ Il y a le mot synthèse/ Bon !/ Vous n'êtes pas encore en seconde ou en première/ On peut même l'assimiler à un plan analytique/ C'est presque la même chose : analytique/ Ça demande une synthèse/ une analyse/ Ça demande une synthèse/ Alors donnez-moi un type de sujet qui va demander un type de plan analytique ou synthétique/ Moussa !/ »* (Annexe2, 53P2).

On voit qu'il demande à l'élève de lui donner un exemple de plan synthétique, mais il ne manque pas de donner des explicitations sur ce type de plan avant que les élèves répondent. Son objectif est peut-être de simplifier la question. Il leur fait comprendre en filigrane que, même si le plan synthétique est traité en classe de seconde, on peut le considérer comme le plan analytique qu'il commence à étudier au premier cycle, mettant ainsi les notions de

synthèse et d'analyse au même niveau de l'argumentation puisqu'il dit : *« C'est presque la même chose : […] une synthèse/ une analyse »* (53P2). C'est à ce moment qu'il interroge les élèves sur les exemples de plan synthétique ou analytique. Un élève donne un exemple de plan synthétique ou analytique : *« être homme c'est précisément être responsable »* (45E). Cependant, P2 se rend compte que ce sujet est trop ouvert pour appeler exclusivement à un plan synthétique, il lui demande alors de préciser la consigne (54P2). L'élève donne la consigne : *« Comment illustrez-vous ces propos d'Antoine Saint-Exupéry ? »* (46E). Le professeur, néanmoins, semble dubitatif : *« Peut-être/ C'est bien un sujet d'ordre analytique »* (56P2), mais il demande pourtant aux élèves s'il faut répondre à la seule question qui constitue la consigne. Deux élèves répondent successivement de manière confuse à la question ; l'un répond négativement « *parce que dans une dissertation on ne peut se contredire »* (48E), alors que l'autre explique que *« dans le développement on doit s'efforcer d'avoir deux parties »* (50E). Si P2 reformule la réponse du premier élève : *« Dans une dissertation on ne doit pas être d'accord sur tout »* (57P2) pour la rendre plus compréhensible, il se contente d'indiquer que la réponse du deuxième élève fait partie des règles de base de la dissertation, sans donner suite à sa question. On peut le dire cette question portant sur le plan synthétique n'a pas clairement été élucidée, elle reste en suspens au moment où P2 reprend le dialogue avec les élèves sur les règles de base d'une dissertation.

4.4. **Reprise du dialogue sur la méthodologie : Les règles de base d'une dissertation (Annexe 2, 592 : 75 P2)**

P2 demande aux élèves de lui rappeler les règles de base de la dissertation, notamment en mettant l'accent sur *« […] des choses qu'on ne voit que dans les dissertations »* (59P2). Un élève répond de manière confuse : *« dans le milieu de chaque partie »* (51E). P2 lui demande alors de construire sa phrase et de réfléchir avant de répondre (61P2). Un autre élève pense qu'il faut *« […] des phrases de transition »* (53E). Seulement, le professeur l'exhorte à situer la place des phrases de transition dans une dissertation. Mais cette mise au point faite au premier élève ne semble pas être comprise par deux autres élèves qui répondent de la même manière que le premier en disant respectivement : *« au milieu des deux parties »* (54E) et *« après le premier paragraphe »* (55E). A ces réponses, P2 s'exclame et s'étonne en même temps que les élèves qui ont du mal à répondre à cette question, car dit-il : *« Après le premier paragraphe ?/ C'est grave »* (65P2). Finalement, un élève trouve la formulation la plus correcte pour répondre à cette question, il explique que la phrase de transition doit être

placée *« entre les deux parties »* (56E) de la dissertation. Ce que le professeur approuve parfaitement tout en explicitant la réponse de l'élève. D'abord, il s'arrête un moment sur le rôle de la phrase de transition qui, selon lui, *« est une phrase de liaison qui relie la première et la deuxième partie »* (66P2) et, parfois, trois parties. Ensuite, P2 attire l'attention des élèves sur l'importance des connecteurs logiques dans une argumentation. Il les interpelle alors sur la question en les interrogeant, par exemple, sur la nature des connecteurs logiques. Il commence par les liens de causalité en leur posant la question suivante : *« Quels sont les connecteurs logiques qui amènent une causalité »* (67P2). Les quatre premières réponses très éloignées de la question : *« en effet »* (58E), *« en outre »* (59E), *« Les enfants qui sortent de la rue sont nombreux »* (60E) *« d'abord »* (61E), montrent bien la difficulté des élèves à répondre à des questions plus techniques que pratiques. P2 se contente de dire son étonnement, mais celui-ci est d'autant plus grand qu'on voit s'entremêler dans leurs réponses des liens d'addition et de succession. En vérité, ce qui étonne le plus c'est la réponse (60E) qui montre que certains élèves comme lui ne comprennent pas ce que signifie un mot de liaison avant de parler de la relation logique qu'il peut entraîner. Encore faudrait-il qu'il comprît la notion de causalité pour pouvoir trouver les connecteurs logiques de cause. Cela veut dire simplement que le travail sur les connecteurs logiques et le texte argumentatif devrait être préalable à celui de l'écriture de la dissertation pour s'assurer que les conditions sont effectivement réunies pour que les élèves puissent rédiger de manière logique et cohérente un texte argumentatif, voire une dissertation. C'est donc à la cinquième réponse qu'un élève réussit à donner un premier connecteur logique de causalité : *« parce que »* (62E), mais juste après, la réponse de l'élève, qui suit, vient rappeler à P2 l'évidence des difficultés qu'ils éprouvent à identifier les liens de causalité, car il parle de *« dès que »* (63E). Ainsi, les réponses confuses entre plusieurs liens se suivent : *« sous prétexte que »* que P2 approuve sans commentaires, et *« tandis que »* qui le rend d'abord dubitatif même s'il l'approuve, ensuite : *« […] tandis que ?/ D'accord »*, avant de nuancer ce commentaire car il ajoute : *« tandis que ! Souvent c'est une opposition »* (75P2). Mais ce qui frappe dans le commentaire du professeur c'est la prudence avec laquelle il commente la réponse de cet élève. En employant l'adverbe de temps *« souvent »* il donne à son commentaire un caractère fragile et peu rassurant. On sent là une difficulté à trancher la question et un doute manifeste à choisir clairement le lien logique qu'implique *« tandis que »*. Cela montre que ce dialogue technique sur les connecteurs logiques n'est pas aisé pour les élèves. C'est pourquoi, peut-être, le professeur, sentant cette difficulté croître de plus en plus, a choisi de suspendre cette partie

technique du dialogue, qui s'est introduite dans un échange verbal sur les règles de base d'une dissertation, en réorientant la discussion sur la composition d'une dissertation.

4.5. **Un dialogue formel : les parties d'une dissertation (Annexe 2, 75P2 : 82P2)**

Le professeur propose aux élèves de discuter sur la composition d'une dissertation. Il commence par les exhorter à donner les parties d'une dissertation :

> *« Mais dans une dissertation on doit aussi déterminer des parties bien distinctes/ Pardon des éléments bien déterminés/ Une dissertation contient toujours une […] »* (75P2).

Un élève répond que la dissertation doit comporter d'abord une *« introduction »* (66E), mais sans laisser les élèves donner les autres parties pour vérifier au moins s'ils comprennent bien sa question, P2 la résume en précisant les autres parties d'une dissertation : *« Une introduction/ Ensuite un développement/ Et puis, une conclusion […] »* (76P2). Ensuite, il passe à un rappel sur des questions de forme, comme la présentation de la copie de la dissertation en indiquant, par exemple, que :

> *« Après avoir fait l'introduction/ On saute deux lignes/ On commence le développement/ Avant de passer à la conclusion aussi on saute deux lignes/ Le devoir doit être aéré »* (76P2).

On peut noter que le professeur ne dialogue pas véritablement avec les élèves, l'interaction verbale entre eux n'est pas effective. En effet, cette partie de l'activité est très formelle pour susciter un réel échange verbal dynamique et interactif entre P2 et les élèves. Cela ne l'empêche pas, néanmoins, de revenir sur les règles de base d'une dissertation, notamment sur *« des mots qu'on ne peut pas utiliser dans une dissertation »* (77P2). Seulement là l'idée n'est pas d'entamer une nouvelle interaction verbale puisque les questions de P2 (77P2 ; 80P2) sont fermées et impliquent des réponses exactes comme celles de ces élèves qui disent respectivement les premières personnes du singulier : *« moi »* (67E) et *« je »* (68E). Il leur demande aussi ce qu'il faut dire pour argumenter ; à cette question les élèves pensent qu'il faut utiliser la première personne du pluriel *« nous »* (13Cl) et le pronom indéfini *« on »* (14Cl). En outre, P2 leur précise aussi qu'il y a l'éventualité d'utiliser le pronom indéfini

« on » (82P2), car il peut parfois avoir la valeur de la première personne plurielle. C'est seulement à ce moment de l'activité que P2 donne une tâche pratique d'écriture aux élèves :

> *« Le cours je le veux vraiment un peu plus pratique/ Rapidement/ Je vais mettre au tableau un sujet/ Je vais mettre au tableau un sujet/ Et juste après chaque groupe aura un petit travail à faire »* (Annexe 2, 82P2)

Ce qui est remarquable et étonnant c'est que le travail d'écriture commence véritablement à la fin de l'activité puisque le professeur demande aux élèves d'écrire une introduction, même s'il ne le précise pas dans son discours, à partir d'un sujet (82P2) qu'il a écrit au tableau. Il leur propose de travailler en groupes et leur laisse, ensuite, le temps d'écrire leurs introductions.

4.6. Un pseudo-dialogue : une correction monologuée des introductions produites par les élèves (83P2 : 88P2)

Au fond, ce qui devrait être une correction vivante et interactive, entre professeurs et élèves, a finalement tourné à un monologue discursif de P2 qui, seul, a apprécié et commenté la correction des introductions écrites par les élèves, sans leur laisser le soin, d'abord, de donner leurs opinions. P2 commence par l'introduction du groupe 2 :

> *« La dignité, le courage, la patience, la persévérance, l'endurance sont des valeurs sociales auxquelles notre société est particulièrement attachée/ C'est dans cette perspective qu'on nous demande de citer des valeurs sociales de notre société au lieu de…/ Et dire ce que nous en pensons/ Dans les lignes qui suivent, nous allons essayer de répondre à cette pertinente question »* (Annexe2, 83P2).

Pour commencer la correction, P2 pose aux élèves une question fermée : *« est-ce qu'il y a une question qui est posée ici ? »* (83P2), qui ne leur offre pas la possibilité de donner leurs opinions en commentant cette introduction, mais juste de répondre par la négative : *« non ! »* (15Cl). Il reprend alors la parole et passe rapidement sur la correction de cette introduction en leur reprochant de n'avoir pas posé de questions et d'avoir cité très tôt dans l'introduction les valeurs sociales qu'il fallait développer :

« On ne voit pas de question qui est posée ici/ Ensuite, on vous demande de citer des valeurs sociales alors que vous, vous avez commencé par citer ces valeurs sociales » (Annexe2, 84P2).

Non seulement, il ne demande pas aux élèves de proposer une correction, mais lui-même ne leur dit pas ce qu'il faut faire dans cette introduction. Il se contente alors de souligner les erreurs sans les rectifier. De plus, on peut noter que P2 ne fait aucune allusion à la correction de l'expression, primordiale dans une production écrite de français, notamment si la relation logique entre les parties de l'introduction, qui a fait l'objet d'une séquence importante de l'activité, a été bien respectée. Il passe alors à l'introduction du groupe 5 :

« La vérité, l'hospitalité, le courage, la persévérance et la solidarité sont des valeurs sociales auxquelles la société est particulièrement attachée/ Nous allons tenter tout au long de notre argumentation/ De notre analyse/ De montrer les valeurs qui existe… » (Annexe2, 84P4).

Il commence par remarquer que cette introduction est semblable à celle du groupe 2. Il se demande si les étapes de l'introduction ont été respectées, en l'occurrence la première : amener le sujet. Toujours, poursuivant seul la correction, il leur fait la remarque qu'ils répondent à la question posée dès l'introduction, ce qui n'est pas cohérent de son point de vue avant de noter au passage une erreur d'orthographe : *« qui existe/ vous ne voyez pas la faute/ existe/ Terminaison ? »* (84P2), que les élèves corrigent : *« ent »* (16Cl). Il continue son commentaire sur la suite de cette introduction : *« Et de dire ce que nous en pensons »* (85P2). Ce bout de phrase qui termine cette introduction le pousse à s'interroger sur les véritables difficultés des groupes 2 et 5 dans la rédaction de leurs introductions. Le professeur, encore une fois, leur reproche d'avoir plongé *« […] directement dans le sujet […] sans accroche »* (85P2). Quant à l'introduction du groupe 4 :

« Il est impossible qu'une société ne dispose pas de valeurs sociales telles que le courage (Joom)/ la patience (Teey)/ La dignité, l'endurance (mougne)/ La persévérance/ Cependant, on nous révèle que chaque société a des valeurs sociales auxquelles elle est attachée/ Nous allons dans les lignes suivantes de développer à ces idées qui sont discutables » (Annexe 2, 85P2).

Tout en appréciant cette introduction (86P2) qui semble avoir respecté les parties qui la composent et leur relation logique, P2, néanmoins, a corrigé une mauvaise expression, notamment dans la dernière phrase où il leur demande d'écrire plutôt : *« […] développer ces idées qui sont discutables »* (85P2). Il prend soin quand bien même de demander aux élèves leurs appréciations sur cette introduction, toujours par une question fermée : *« c'est bon cette introduction »* (85P2). Face à l'avis partagé des élèves qui pensent *« non »* et *« oui »* (17Cl ; 18Cl) en même temps, le professeur se voit ainsi dans l'obligation de nuancer son propos (87P2) sans trancher de manière claire cette question. En outre, il revient sur les introductions des groupes 2 et 5, notamment l'annonce du plan dans leurs introductions qu'il juge acceptable : *« Vos deux plans le groupe 2 et le groupe 5/ Vos plans quand même sont assez respectables »* (87P2). Il ne corrige même pas l'introduction du groupe 1 qu'il accuse de plagiat : *« Je pense que vous avez plagié quelque part »* (87P2). Il demande enfin à un élève du groupe 3 de lire leur introduction (69E), mais il ne laisse pas terminer, car il engage un long discours pour commenter ce début d'introduction. Tout appréciant le fait que le sujet ait été accroché, P2 relève des contradictions qui consistent dès l'introduction à dévoiler les arguments qu'il faut développer :

> *« […] Mais tu ne peux pas dans ton introduction donner les valeurs sociales de la société/ Dans la première phrase/ Tu dis : « la dignité, la patience, la persévérance, la solidarité sont des valeurs sociales dans notre société »/ Ensuite, tu dis/ Fin de phrase/ Je suppose que tu veux annoncer le plan/ Tu nous dis : « Quelles sont ces valeurs dans notre société ?/ Tu l'as déjà dit/ Tu l'as déjà dit/ Donc ce n'est plus la peine de poser cette question » […]/ »* (Annexe 2, 87P2)

On le voit donc dans cet extrait le professeur exhorte les élèves à éviter de se contredire dans l'introduction et de répondre aux questions suscitées par le sujet avant la partie argumentée de la dissertation qui est le développement. Justement, il leur propose comme prochaine tâche de rédiger un paragraphe du développement sur les valeurs sociales demandées dans le sujet : *« Et je voulais que chaque groupe me construise un paragraphe »* (87P2).

Ce qu'il faut retenir dans cette partie de l'activité consacrée à la correction, c'est que la parole des élèves a été assujettie à celle omnisciente et omniprésente de P2 qui ne s'est contenté que de leur adresser des questions fermées pour des réponses, aussi laconiques que positives ou

négatives, qui ne leur donnent aucune opportunité de dire dans un vrai dialogue, dans une véritable interaction verbale ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont fait. Cependant, l'ombre du professeur, qui s'est érigé, peut être involontairement ou par déformation professionnelle, en maître des connaissances, a inhibé ce que les élèves pouvaient dire et voir par eux-mêmes sur ce qu'ils ont fait en corrigeant leurs productions écrites.

SYNTHESE

Dans l'ensemble de la séance on peut dire que P2 a eu du mal à organiser les différentes séquences de l'activité : la définition théorique de la dissertation, les règles de base de la dissertation, les questions d'ordre méthodologique, la typologie des plans, et l'écriture de la dissertation, de manière rationnelle. On le voit consacrer une bonne partie de l'activité à un dialogue technique et difficile à comprendre pour les élèves, portant sur les différents types de plan et les connecteurs logiques, alors qu'à partir des productions écrites il aurait pu certainement revenir de manière plus simple et claire sur les liens logiques entre les parties d'une dissertation. Ce qui est sûr c'est que beaucoup de questions, que le professeur lui-même a suscitées dans son activité, sont restées en suspens. La plupart du temps, il s'est abstenu de trancher les difficultés suscitées par ses propres interrogations, et consécutives très souvent à celles constatées à partir de l'opinion ou de la tâche des élèves. Il s'est souvent rendu compte que l'activité n'est pas si simple à conduire, elle n'est pas un enchaînement chronologique de séquences, dont les tâches parfois s'éloignent les unes des autres, mais bien un ensemble cohérent d'interactions à la fois verbales et pratiques avec l'objet d'étude, voire le milieu, dont l'ordre chronologique dans le temps didactique dépend des aléas du contexte. En d'autres termes, l'activité n'est pas la suite logique d'une programmation pré-établie, on l'a vu dans cette séance où il a été question pour P2 d'inférer à l'interaction verbale programmée un dialogue, comme celui portant sur les connecteurs logiques et la typologie des plans. En somme, la principale remarque qu'on peut faire de cette séance de P2 c'est que son action a inhibé celles des élèves dans l'activité.

5. **Analyse du synopsis de P3 (Annexe 3)**

P3 débute sa séance en vérifiant les pré-requis des élèves et, en même temps il leur donne la consigne en leur faisant découvrir l'objet d'étude (1P3). La consigne ne semble pas claire car un élève lui demande des précisons (4E). P4 donne des précisions sur la consigne (2P3) en

leur faisant savoir le caractère obligatoire du thème, notamment un poème qui doit porter sur un animal de leur choix. Le professeur passe ensuite à l'organisation du travail par les élèves et leur demande de prendre une feuille et de le faire d'abord au brouillon (11P3). Elle revient sur la consigne en donnant des précisions sur la forme du poème à écrire qui doit l'être sous forme de vers. Il s'ensuit ensuite un moment inédit de l'interaction verbale où le professeur et les élèves ne s'entendent pas comme dans un dialogue de sourds. On le voit dans cet extrait qui suit.

5.1. Un passage inédit : un dialogue de sourds (Annexe 3, 12E : 15P3)

> ***12E**: Oh ! C'est beau ça/Madame mon.../Arrête de chiper/*
>
> ***13aE**: […]/J'ai presque fini mon poème/*
>
> ***13E**: Ah/Weh weh weh/Madame c'est dur/On ne peut pas faire un Haïku?*
>
> ***14P3**: Vous avez une bonne demie heure là/Allez-y/*
>
> ***14E**: Vous savez un Haïku.../*
>
> ***15P3**: Il faut penser à quelque chose de sympathique/Pense à ton chat/Alors prends ton chien/Ah ! Cherche un animal alors un chien, chat/*

Dans ce passage, on note que l'élève pose une question relative à la forme du poème et demande s'il est possible d'écrire un haïku. Dans le même temps, le même élève, peu attentif, n'attend pas la réponse à sa question mais s'adresse à un autre élève sur un sujet n'ayant aucun rapport à celle-ci. Le professeur, qui n'intervient pas pour rappeler les deux élèves à l'ordre, ne semble pas écouter, ni entendre la question de cet élève. Celui-ci répète sa question mais P3 s'adresse plutôt à toute la classe pour leur indiquer le temps imparti à ce travail. Malgré l'insistance de l'élève qui revient sur sa question, P3 continue à expliquer à la classe la consigne. Ce n'est qu'un peu plus tard que le professeur a répondu à la question de P3 alors que, entre-temps l'objet de l'échange verbal était porté sur des précisions sur la consigne : *« Michael pas de Haïku/ ça va être trop court pour la suite du travail »* (18P3). Après cet épisode P3 revient sur la consigne qui ne semble pas bien comprise par les élèves, mais cette fois-ci elle leur propose une méthode de travail qui consiste d'abord à relever les

caractéristiques de l'animal choisi avant de rédiger le poème (19P3). Il en découle ensuite une interaction verbale avec les élèves sur les caractéristiques d'un animal pour mieux les guider.

5.2. Un dialogue interactif et vivant (Annexe 3, 19E : 24P3)

19E: Il court vite, il court vite/

20P3: Essayer de trouver des synonymes des jolies choses/

20E: Il a plein de taches

21P3: Alors il a des taches/Qu'est-ce queeeee... on peut ?/ Une image, Chuuuut/Une image poétique pour dire qu'il court vite/Comparez, comparaison, etcérat /

21E: Rapide

22P3:Alors/ Rapide comme quoi par exemple ?/

22E: Comme un éclair/Comme une étoile/

23P3: Le guépard rapide comme un éclair, comme une étoile/chuut/Chuuu/Chuuut/Alors, Chuuut/

23E: Il veut attraper sa proie/

24P3: A l'affût/Chuuut, vous êtes bruyants vous n'allez rien écrire à parler comme çà/Prenez votre animal/Imaginez toutes les caractéristiques qu'il a/Essayez de trouver des images poétiques en le comparant à certaines choses/Court comme l'éclair/

Pour la première fois dans l'activité de P3 on assiste à une interaction verbale réelle, à un véritable dialogue ou les élèves échangent avec P3 de manière dynamique et trouvent eux-mêmes les caractéristiques d'un animal qui leur permettent de rédiger leurs poèmes. Par la même occasion cette interaction verbale leur donne l'opportunité de comprendre et d'assimiler la consigne et la méthode de travail que P3 leur avait proposées. Il apparaît en même temps que la réponse des élèves est un début de formulation de phrases qui peuvent leur servir de vers dans leurs poèmes. P3 profite même de cet échange vivant pour s'arrêter un

peu sur la gestion de la discipline de classe en rappelant les élèves à l'ordre, non sans donner de nouvelles précisions, notamment trouver une image poétique à l'animal choisi par des comparaisons ou métaphores. Ce dialogue lui a ainsi permis de rebondir sur la consigne et de l'expliciter encore plus et mieux. Après ce passage, porté sur les caractéristiques du guépard comme exemple, P3 a consacré son action à des moments d'échanges personnalisés avec les élèves pour contrôler leur travail et éventuellement les aider à la tâche. On remarque dans ces échanges qu'un vrai dialogue s'instaure entre P3 et les élèves, où ils ne se contentent pas de répondre à des questions, mais défendent leurs choix et finissent par trouver un point de convergence avec P3 sur les caractéristiques de l'animal choisi, la reformulation des vers et la construction de leurs poèmes. Plusieurs moments de ces échanges verbaux restent intéressants et vivants dès lors que les élèves demandent la parole et posent à P3 des questions pour des précisons sur leurs choix ; dans ce cas précis il s'agit de la vache et du Phoenix autour desquels a porté le dialogue entre P3 et certains élèves (25E : 35P3). P3 va consacrer aussi quelques minutes à la lecture expressive de quelques poèmes des élèves par lui et eux-mêmes. Cela lui donne l'opportunité de faire des corrections à l'oral sur l'orthographe et la formulation des phrases, voire d'apprécier le travail fait par les élèves (43P3 : 50P3). La deuxième partie de cette activité d'écriture sera consacrée à la mise en image du poème sous la forme d'un calligramme. Là, P3 se sert d'un exemple comme prétexte pour montrer aux élèves ce qu'est un calligramme et comment ils auront à procéder pour faire les siens. Ce passage qui suit révèlera mieux la démarche du professeur pour faire découvrir aux élèves le calligramme.

5.3. Un échange dynamique (Annexe3, 53P3 : 68E)

Cette partie de l'interaction verbale se déroule en deux étapes. Dans le passage (60P3) qui suit, elle se rapporte à la métaphore du funambule pour désigner l'araignée :

> ***53P3*** *: […] regardez deux petites minutes/Je voudrais que vous regardiez deux petites minutes ce poème/Ziad tu peux nous le lire/çui-là/Chuuuuuuuuuuut/*
>
> ***53E*** *: lecture du caligramme/*
>
> ***54P****3 : Ok, qu'est-ce que tu as dû faire ? Qu'est-ce que vous voyez là ? la toile de l'araignée/On a le titre du poème l'araignée bien sûr/ On a*

l'araignée en dessous/Et on a sa toile/De quoi nous parle le poème ?/

***54E** : De l'araignée/*

***55P3** : Chuuuuuuuuuuut/ Funambule en équilibre/C'est qui çà ?/*

***55E** : C'est l'araignée/*

***56P3** : C'est l'araignée/ Alors, s'il y a […]/C'est ce que je vous disais tout à l'heure/ Si là par contre je vous dis, funambule en équilibre, effectivement c'est pas la bonne figure de style, c'est pas une comparaison/Puisqu'on n'a pas comme, on n'a pas araignée non plus/Tu me disais c'est une ?/*

***56E** : Métaphore/*

***57P3** : Métaphore/ Le funambule en équilibre ça représente bien sûr l'araignée/Pourquoi il dit Funambule en équilibre ?/Qu'est-ce qu'il fait le funambule ?/*

***57E** : Il est en équilibre sur un fil//*

***58P3** : Sur un fil/*

***58E** : Et l'araignée il fait sa toile sur un fil/*

***59P3** : D'accord y a bien un rapport de ressemblance entre un funambule et une araignée et donc on peut parler bien sûr de métaphore/ Joli fil bleu tu rêves / C'est quoi le fil bleu ?/Pourquoi tu rêves ?/Funambule en équilibre sur un fil bleu tu rêves/*

***59E** : Le fil bleu c'est le fil de l'araignée/*

On le voit P3 passe par les gestes et mouvements de l'élève pour l'amener à découvrir le calligramme. En partant de la forme elle a voulu, sans doute, attirer l'attention des élèves sur la forme particulière d'un calligramme qui reprend l'image du thème du poème. Il s'ensuit ensuite un échange verbal au cours duquel P3 tente de saisir les images métaphoriques du calligramme ; ce qui a permis d'engager un dialogue vivant et fécond à propos de l'objet de savoir. Malgré plusieurs reformulations de sa question pour pousser les élèves à découvrir par eux-mêmes le nom qui permet de désigner les images poétiques, elle finit par donner la réponse : la métaphore. Mais l'objectif de P3 semble surtout de faire un rapport entre cette

image poétique et le mot rêve comme on peut le voir sur le passage suivant (Annexe 3, 60P3 : 68E) :

60P3 : C'est le fil de l'araignée/ pourquoi, Pourquoi rêves ? Qu'est-ce que c'est qu'un rêve ?/Qu'est-ce qu'un…/ Un rêve a quelle particularité ?/

60E : C'est imaginaire, c'est pas réel/

61P3 : C'est pas réel/Et puis Est-ce qu'il dure ?/

61E : Non/

62P3 : Il est souvent éphémère/Chuuuuut/Arrête Ryad tu es le seul à faire le bébé là/Le rêve est souvent éphémère/ Comment est le fil de l'araignée qui tient sa toile/?

62E : Il est fin, il est fin/

63P3 : Peut-être ou obsolète/ Mais est-ce qu'il est solide ?/

63E : Non/Il est fin

E : Il est fragile

64P3 : Alors pour l'homme en tout cas on fait ça et il s'enlève/ Pourtant il est assez solide pour l'araignée parce que ça supporte son poids, par exemple de l'araignée/ça supporte les mouches qui meurent dessus/

64E : Mais si… /

65P3 : Ha Wey si c'est…/ on n'arriverait pas à couper le fil/Je ne pense pas/ c'est très solide par rapport à ce qu'on peut supporter comme poids/ « L'araignée livrée aux caprices du temps et du vent »/Chuuuut/ Qu'est que ça veut dire qu'elle est livrée aux caprices du temps et du vent ?/

65E : Elle est dans l'air/Elle n'est pas tout seule/

66P3 : Elle est dans la nature effectivement//Fleuve, passe du soleil, passe du vent, elle tisse sa toile/ « Tisse une dentelle à l'odeur de prison »/Pourquoi il parle de prison ?/ Alors, il parle de dentelle et d'un autre côté de prison/C'est un peu bizarre quand même/Pourquoi on parle

de dentelle pour sa toile ?/

66E : Parce que c'est fin

67P3 : Oui c'est ça le mot/ C'est très fin, doux/C'est très fin/ C'est tissé très très finement/Si on le regarde…/Vous avez déjà regardé ho/, vous avez déjà regardé une toile d'araignée de près ?/

67E : Oui/

68P3 : C'est très fin/Oui mais si on le regarde c'est quand même parfait si tu l'as vu tisser/ Et prison pour qui ? L'odeur de prison pour qui alors ?/

68E : Pour l'araignée

68E : Non pour les moucherons/Pour les moucherons qui viennent/Les trucs qui rentrent dans la prison…/

Ainsi, P3 leur demande la raison de l'emploi du mot « rêve ». On note alors que l'interaction verbale va tourner autour de la relation entre le rêve et cette métaphore du funambule en équilibre. Elle cherche surtout à faire découvrir aux élèves que l'idée du rêve est associée à la fragilité de la toile d'araignée ; ce qu'elle réussit par étape. D'abord, les élèves réussissent à dire le caractère imaginaire du rêve, mais P3 les interroge sur la durée du rêve, et par une question fermée elle arrive à faire comprendre aux élèves que le rêve ne dure pas. Ensuite, les élèves vont se rendre eux-mêmes compte que le rapport au caractère évasif et éphémère du temps est un prétexte pour les amener à dire la fragilité du fil de la toile d'araignée, mais surtout sa solidité. C'est ce paradoxe que les élèves ont pu saisir en se rendant bien compte que la toile d'araignée, si fragile qu'elle puisse être, peut résister malgré tout aux aléas du vent, voir du temps. On peut remarquer que P3 par des mots simples a réussi à faire découvrir par les élèves eux-mêmes l'association de plusieurs images pour identifier les caractéristiques paradoxales d'une toile d'araignée. Ils vont même jusqu'à faire le lien entre la toile d'araignée et la prison qu'elle constitue pour les moucherons, comme dans l'épilogue du dialogue.

5.4. Le retour en arrière : une dynamique de l'interaction verbale (Annexe 3, 69P3 : 71P3)

69P3 : Ils ne peuvent plus ressortir/Alors c'est une odeur de prison/Chuuuut/Attends qu'elle le finisse/Après si elle le veut on le lira/Tu veux le lire ?/Le poème de Ryad/Chuuuut, Hooo/

69E : Un matin, un matin, je lui ai donné du parfum/J'ai voulu lui demander du pain/ Mais en fait c'est un marsien/Et le marsien m'a posé un lapin/ Et a gardé son pain/Il a appelé son maître-chien/J'ai voulu…/J'ai eu peur parce que c'étaient des assassins/

70P3 : Il a insisté sur quoi ?/

70E : Sur le « in »/

71P3 : Sur le « in »/Il a choisi un son qu'il a rimé sans arrêt/Eeeet c'est qu'on retrouve aussi dans les poèmes en français ces sons qui se répètent//Et là il ne consiste pas seulement à la fin du vers/On entend toujours ces sons qui donnent le rythme au poème/Alors tu vas nous faire un lapin ou un marsien ?/Après, je vous demande de mettre en image votre poème/Alors, n'essayez pas d'écrire directement votre poème/ je vous le conseille

A un moment de l'interaction verbale P3 est obligée de suspendre l'action didactique en cours pour revenir à la première activité afin de permettre à un élève en difficulté de lire son poème. Elle en a profité même pour échanger sur les sonorités du poème qui lui donnent un rythme. Cette pause dans la progression de l'activité est d'autant plus importante qu'imprévisible, c'est pourquoi, P3 a dû user de toutes les ressources du langage, voire du dialogue pour gérer l'hétérogénéité de la classe sans donner l'impression de changer d'activité non sans rappeler à la fin de ce passage la consigne de la deuxième activité, c'est-à-dire mettre en image le poème, sous la forme d'un calligramme. Le reste de l'activité est consacré à des explicitations sur le calligramme et P3 essaie de donner une méthode aux élèves. Elle demande à un élève de dessiner son image au tableau pour servir d'exemple aux autres avant de faire des commentaires sur celle-ci en leur demandant notamment de simplifier leurs dessins pour pouvoir écrire dessus leurs poèmes (75P3 : 78P3). On le voit P3 est confronté à une difficulté,

c'est que l'élève doit dessiner une mouche, ce qui peut être compliqué quand il s'agira de mettre en mots le calligramme. Elle exhorte donc les autres à choisir une image simple et facile à reproduire. P3 demande à la fin de la séance aux élèves de noter ce travail comme un devoir à faire à la maison (82P3 : 84P3).

SYNTHESE

On peut donc retenir que cette séance s'est déroulée en deux grandes étapes principalement, consacrée à l'écriture d'un poème et celle d'un calligramme. Dans le temps chronologique de l'activité didactique, P3 a pu interagir de manière vivante mais parfois inédite avec les élèves, surtout lorsqu'à un moment de l'interaction verbale l'échange entre le professeur et les élèves a tourné au dialogue de sourds. Les suspensions de l'activité en cours, soit pour revenir en arrière afin de gérer l'hétérogénéité de la classe, soit pour gérer la discipline de classe, ont remarquablement montré que l'activité didactique n'est pas souvent chronologique mais elle est ponctuée d'actions inédites et vivantes du professeur et des élèves, susceptibles de bouleverser de manière imprévisible l'ordre du temps didactique en fonction du milieu.

6. **Analyse du synopsis de P4 (Annexe 4)**

P4 commence sa séance par la présentation de l'objet d'étude en demandant aux élèves de sortir le texte sur lequel il va porter. Mais il semble confronter à une première difficulté car les élèves ne se souviennent plus de ce texte qu'il avait distribué la veille. Ainsi s'engage entre lui et eux un passage singulier très proche du dialogue de sourds : regardons ce passage où le professeur et certains élèves ne s'entendent pas, ce qui l'oblige à consacrer un moment de cette interaction verbale.

6.1. **Une amorce difficile de l'activité: un dialogue de sourds (1P4 : 7P4)**

1P4 *: celui-là /celui-là je l'ai distribué hier/*

1E *: Monsieur quel texte ?*

2P4 *: Celui-là/ Je l'ai distribué hier/ Mais ce texte sans doute tu ne l'as pas non plus ?/tiens et voilà/Il serait bon pour se mettre au travail que l'on ne mette pas cinq minutes/ Deux suffisent à mon sens largement/Bon je vais vous demander un petit travail pour ce texte/Vous le sortez je répète/on a noté déjà,*

je crois le titre de la séance/

***2E**: Monsieur/Monsieur, celui-là ?/*

***3P4** : heu !/ Tu te retournes rapidement il faut pas que je te le répète/complètement, tu t'assoies correctement/correctement, correctement, dans le bons sens, tu remets ta chaise correctement/ Oui !*

***3E** : J'ai pas la fin /*

***4P4** : Oui ! Tu n'étais pas là / Je vais te le passer/*

***5P4** : Tu ne commences pas/ Si tu bavardes, là je te mettrai en perm[83]/Je n'ai pas de temps à perdre/je ne l'ai pas tout de suite/ je te le passerai après/Alors, il faut qu'on prenne tout de suite le texte et qu'on le lise/Floriane, s'il te plaît, tu vas nous le lire/*

***4E** : lecture du texte/*

***6P4** : Attends/ Attends/ précisions : je le dis une fois je ne le dirai pas deux fois/ On lit le texte si quelqu'un…/ alors on ne pourrait pas fermer la porte il y a du bruit dans le couloir/Vous faites quoi dans le couloir/*

***5E** : On peut ouvrir les volets*

***7P4** : Non ! quand on a laissé ouvert de ce côté on entend rien avec le bruit dans le couloir/Alors je répète/ Je le dis pour toi et pour les autres/ Quand on lit un texte si quelqu'un gêne le lecteur y a pas de problèmes, il copie le texte/Le deuxième copie deux fois le texte, etcétéra, etcétéra/C'est la règle de base je la rappelle juste/Et je le ferai très volontiers/ On y va.*

Le professeur demande aux élèves de sortir le texte qu'il leur avait distribué la veille qui fera l'objet d'étude de la séance. Mais il n'arrive pas à donner la consigne puisque le dialogue qu'il entame avec eux l'oblige à se répéter et à répondre à des questions qui apparemment ne correspondent pas à ce qu'il cherche à faire. On note qu'il est obligé plusieurs fois d'interrompre l'interaction verbale pour gérer la discipline de la classe. Le dialogue a du mal à se construire et à se mettre en place ; en conséquence, P4 et les élèves ne s'entendent pas sur ce qu'il faut faire pour débuter la séance. Ensuite, pour faire revenir la classe au calme, le

[83] Permanence

professeur fait lire les élèves, suspendant ainsi l'interaction verbale au profit de la gestion de la discipline dans la classe. On le voit la séance débute plus ou moins dans la confusion, car P4 valse entre la découverte de l'objet d'étude, l'annonce de la consigne pour le travail à faire et la gestion de la discipline. Au fond, aucune de ces actions entamées n'est achevée dans les cinq premières minutes de la séance. Après la lecture du texte par les élèves, P4 revient sur le travail à faire et la précise (10 P4).

6.2. Un dialogue imprévu : échanges autour d'un personnage et de l'histoire du texte (Annexe 4 *:* 11P4 : 16P4)

Sans le prévoir, P4 est entraîné dans une interaction verbale sur un sujet qui normalement devrait être postérieur au premier travail qu'il a demandé aux élèves. En effet, un élève lui demande d'identifier un personnage et de résumer l'histoire comme on peut le voir dans le passage qui suit :

> ***11P4*** *: Si c'est pour répondre attends une minute/*
>
> ***10E*** *: Non ! c'est pour ça/ C'est qui Eiffrac ?*
>
> ***12P4*** *: Eif…! Attends/C'est quel nom pardon? /*
>
> ***11E*** *: Y a Etan/ C'est son frère/*
>
> ***13P4*** *: Oui ! Non !Non ! Eifrac Heeeeeeeeeeu !Eifrac ?/*
>
> ***12E*** *: C'est son frère/*
>
> ***14P4*** *: Non Non !/ Son frère c'est Etan/*
>
> ***13E*** *: C'est sa meilleure amie/*
>
> ***15P4*** *: Eifrac/ C'est sa meilleure amie/ C'est çà/Eifrac c'est sa meilleure amie/ Voilà c'est sa meilleure amie/C'est sa meilleure amie/ Voilà/ Heeeu…./Je crois que dans la classe personne ne l'a encore lu hein/Je vous encourage vivement à le lire/Y en a quelques-uns qui l'ont lu dans l'autre classe et qui ont adoré/ Je préfère vous le dire/ donc l'idée c'est que vous alliez chercher ce livre parce qu'il est disponible en quinze exemplaires/Bon je ne voudrais pas absolument vendre cette lecture-là/ Je n'ai aucune action/Mais je sais qu'elle vous plairait/ J'en*

suis sûr/Oui !/

***14E** : Heeeu !/ Qu'est ce qui se passe le 3 septembre 19.. ?:*

***16P4** : Le 3 septembre/Mais je vous…/ Ecoutez/ çà on y viendra/heeeu…/C'est dit en plus/Celle que nous avions vue le 13 septembre 1993/ C'est lors de la signature des accords entre Israéliens et palestiniens heeu… pour une paix durable/Et on va y revenir /Pour l'instant ce que je préférerais c'est de vous laisser le repérer sur les lignes d'une à dix-huit/Mais relisez attentivement/Ensuite quand vous avez lu, vous essayerez de me dire à quelle forme çà vous fait penser ?/ Mais vous ne le dites pas pour le moment/ Vous le gardez pour vous/N'est-ce pas Floriane/Je te le dis en premier/Mais relisez d'abord/ Ensuite on s'intéressera au portrait du destinataire kilyan /On va mettre simplement/ repérage/Alors on relit les dix-huit premières lignes pas plus/*

Dans l'échange ci-dessus le professeur ne s'attendant pas à de telles questions en début de cours paraît un peu confus et évasif dans ses réponses. En vérité, il rebondit sur la réponse d'un élève, puis se rétracte en faisant se succéder deux réponses contraires sur la même question. Contrarié, il hésite encore, un élève donne la réponse et P4, comme une aubaine, s'en saisit pour évacuer la question avant de recommander aux élèves de lire le livre. Alors qu'il n'a pas fini de répondre à cette question qu'un autre élève lui en pose une autre qui renvoie à un évènement historique de la crise israélo-palestinienne. Mais cette fois-ci P4 ne répond pas, il renvoie la question et revient sur la tâche qu'il a prescrite aux élèves et qui n'est pas toujours entamée. Lorsque le collectif classe semble se mettre à la tâche un élève revient à la charge et demande à P4 au bout de dix minutes le titre de la séance. Cette question d'ordre organisationnel qui aurait dû être réglée depuis le début de la séance vient suspendre la chronologie de l'action didactique. Et P4, se rendant bien compte de la difficulté qu'a entraînée cette omission se laisse entraîner dans des explications et justifications qui l'éloignent tant soit peu de sa programmation de départ (17P4). On le voit dans la progression de l'activité, le manquement à une tâche aussi évidente que l'annonce de la séance peut compliquer le cours de l'activité. C'est pourquoi, P4 ne s'arrête pas de justifier cette rupture dans la continuité de l'activité par l'avènement des examens blancs du brevet et de l'histoire des arts, avant de revenir sur la consigne (18P4). C'est à partir de là que commencent

véritablement les premiers moments de l'interaction verbale sur l'objet d'étude, elle porte sur la forme du texte. Le passage suivant en est révélateur (19P4 : 39 P4) :

19P4 *: Oui Lisa si l'on regarde les dix-sept premières lignes à quoi on peut penser du point de vue de la forme de ce texte ?/*

19E *: Bein à une autobiographie/*

20P4 *: Alors en quoi on peut parler de forme ?/Tu peux parler tu as raison quand même/*

20E *: Une autobiographie/*

21P4 *: Alors pourquoi tu dis autobiographie ?/Je ne sais pas si tout le monde t'a entendu/*

21E *: On peut parler d'autobiographie/*

22*P : Oui on peut parler d'autobiographie/ Si tu dis autobiographie/ Je ne sais pas pourquoi tu dis çà ?/*

22*E : Bein…/*

23*P4 : Pardon/*

23*E : Il raconte un peu sa vie/*

24P4 *: Il raconte un peu sa vie mais pas plus/Oui il raconte un peu sa vie je veux bien/Je ne sais pas s'il raconte sa vie dans ce texte-là/Je ne le crois pas/Tu prends tes affaires tu t'écartes un peu s'il te plait/*

24*E : Elle diiiiit heeeu comment cet homme aaaaaa/*

25P4 *: Je n'entends pas/*

25*E : elle diiiiiit heeeu je/*

26*P4 : C'est pourquoi je ne vois pas si c'est vraiment… : Je ne vois pas en quoi ce serait une autobiographie/autre chose plus évidente on va dire/ Parce que c'est pas faux/Ce que tu dis n'est pas faux/ Elle dit : je/ Elle parle d'elle/Donc dans ce sens tu as raison/*

26*E : Mais elle se présente/*

27P4 *: Oui elle se présente/ Mais je pense que quand je dis forme/A quoi çà*

peut faire penser comme type de texte ? Si vous préférez…/ Comme type de texte ?/Oui/

***27E** : […]*

***28P4** : Çà c'est par rapport à un autre roman/ Oui bon alors/*

***28E** : Bein à une poésie/*

***29P4** : Ah ! Je préfère çà déjà/A une poésie/C'est ce que j'attendais/Mais pourquoi ?/Même si ce que vous avez dit ce n'est pas faux/*

***29**E : Parce queeee…parce qu'il dit : « j'imagine »/*

***30P4** : Attends ! Attends !/ Tu me sors ton carnet/ Sors, s'il te plaît, ton carnet/tu me le mets sur le coin du bureau/ Et la prochaine fois je te mets un mot/ Alors Je n'ai pas entendu/*

***30**E : Qu'elle emploie des mots poétiques/ Elle dit j'imagine/*

***31P4** : Oui ! voilà elle utilise… /Elle utilise effectivement pas moins de sept fois « j'imagine »/ Bon elle le place systématiquement en début de phrases/ Ces phrases sont ponctuées d'une manière un peu originale au moins/ Puisqu'elle va à la ligne/ Elle retourne à la ligne un peu comme à la manière d'un poète/ C'est pour çà, on pourrait penser à un poème/ Ce n'est pas un poème/ Mais çà fait penser à un poème/ Pourquoi cette mise en forme à votre avis ?/Pourquoi il choisit…./Il aurait pu en choisir d'autres pour dire la même chose/Oui/*

***31E** : Pour…/ Pour charmer…/*

***32P4** : Ah peut-être ?/ Je ne sais pas qu'il est intéressant/ Pour intéresser la personne, pour la charmer, pour lui donner envie d'aller plus loin puisque ce sont les premières lignes de sa lettre/Très juste/ C'est intéressant/Oui !/*

***32E** : Bein elle veut écrire/ Bien tout çà/Afin elle veut montrer qu'elle est intelligente/*

***33P4** : elle veut montrer que…/ Pardon?*

***33E** : Qu'elle est intelligente/*

***34P4** : Qu'elle est intelligente/ Peut-être ? Peut-être ? Peut-être ?:/ Mais*

surtout qu'est-ce qui… ?/ Quels sont ces mots « j'imagine » ?/ C'est pas n'importe quel mot quand même/ « j'imagine »/

***34E** : Elle fait des rêves*

***35P4** : D'une certaine manière elle s'explique/Elle rêve à un portrait idéal/Portrait de celui…/ Qui va lui répondre/ En fait, espère-t-elle/ Donc l'idée c'est çà/ Elle insiste sur cette mise en forme/ C'est une rêveuse/C'est quelqu'un qui a des idées et qui se laisse facilement entraîné par son imagination qui est forte puisque là… /Après ce qu'il en est de la réalité qui est tout autre/Vous verrez hein/Alors deuxième cas/ Elle imagine, on est d'accord, son correspondant idéal/Essayez de repérer…/Repérer en surlignant, par exemple, dans le texte, dans ces premières lignes vous n'êtes pas obligés d'aller au-delà/C'est toujours pareil/ sept premières lignes hein/Pas besoin d'aller plus loin/Vous repérez tout ce qui ferait le portrait idéal de cette jeune fille/En attendant je remplis les carnets/Donc allez-y prenez cinq minutes pour çà/*

A la question posée sur la forme du texte un élève répond qu'il s'agit d'une autobiographie ; ce qui ne convainc pas P4 qui semble ignorer sa réponse en répétant la sienne sur la forme avant de lui demander les raisons de son idée. L'élève pense que l'auteur raconte sa vie alors que P4, peut-être pour valoriser l'élève, ne rejette pas complétement sa réponse, mais laisse transparaître dans son propos son désaccord. Un autre élève répond qu'il s'agit de la poésie ; tout en notant le caractère plausible de cette réponse P4 dit qu'il s'agit déjà d'un bon début de réponse. Il va s'engager dès lors un échange sur les raisons qui ont poussé l'élève à dire qu'il s'agit de la poésie, et un moment de l'interaction verbale va porter sur la poésie et ses caractéristiques, P4 ne se rendant même pas compte qu'il est en train de s'éloigner de l'objectif de ce premier travail qui reste la forme du texte. L'élève va justifier son choix par le fait que l'auteur dise : *« j'imagine »*. Après s'être arrêté un moment pour régler une question de discipline de classe, P4 désapprouve l'idée que le texte a une forme poétique et reformule sa question en parlant de type de texte. En pensant la simplifier il ne se doute pas que les mots « forme » et « type de texte » restent compliqués pour les élèves. Ces derniers, à travers les réponses qu'ils donnent, montrent bien qu'ils n'ont pas compris la question de P4. En effet, à la question de P4 : *« […] Pourquoi cette mise en forme à votre avis ? […] »* (31P4), ils répondent respectivement : *« […] Pour charmer »* (31E), *« Qu'elle est…/Intelligente »* (32E),

et *« Elle fait des rêves »* (33E). On le voit, on a l'impression d'entendre un échange de sourds où la réponse des élèves est très éloignée de la question de P4. Malgré tout, P4 fait semblant d'approuver, ce qui, certainement, les encourage à passer à côté de la question qui est posée. Ce qui est encore plus surprenant, dans ce passage, c'est que P4 le résume en s'appuyant sur les réponses des élèves, qu'il a déjà considérées comme fausses, en occultant, sans que nous sachions le dire péremptoirement, la réponse à sa question dès lors qu'il ne parle plus de forme ou de type de texte mais de ce que l'auteur fait dans son texte, c'est-à-dire le portrait d'une jeune fille. Sans laisser la possibilité aux élèves d'apprécier sa conclusion de ce passage de l'interaction verbale, P4 passe à la prescription d'une deuxième tâche. Il demande aux élèves de repérer dans les sept premières lignes *« […] tout ce qui ferait le portrait idéal de la jeune fille »* (34P4). En parcourant le travail des élèves P4 se rend bien compte que certains parmi eux n'ont pas encore compris la consigne, et pire encore, un autre travaillait sur un texte qui n'était pas le bon comme il le lui fait savoir en ces termes :

> *« […] C'est pas exactement ce que j'ai demandé/ C'est pas le bon texte en plus/tu ne travailles pas sur le bon texte/Le bon texte c'est celui-ci/Celui que je vous ai distribué hier/ Çà n'a rien à voir avec ce que tu fais/ Tu travailleras sur celui-ci/ […] »* (Annexe 4, 40P4).

A ce stade du travail le professeur se rend compte que sa consigne n'a pas été claire, surtout quand après un tour de la classe il constate que le travail n'est pas bien fait. Il identifie lui-même « deux types de problèmes » et le fait savoir aux élèves comme dans ses propos qui suivent :

> *« […] Alors, je crois qu'il y a deux types de problèmes/y a ceux qui ont tout souligné/ Mais c'est pas tout souligner qu'il faut/ C'est pas tout souligner/ C'est simplement les adjectifs et les noms […] »* (Annexe 4, 41P4).

Ainsi, on le voit pour remédier à la formulation confuse et imprécise de la consigne, P4 donne des indications plus simples à repérer dans un portrait, en l'occurrence les adjectifs et les noms. Le professeur passe ensuite à une phase orale du travail d'écriture (41E - 49E) où il désigne un élève qui énumère les adjectifs et les noms qu'il a soulignés et qui désignent le portrait idéal de la jeune fille. Le professeur ne manque pas de s'arrêter pour revenir sur la forme poétique du texte, qu'il avait pourtant désapprouvée lors du premier travail demandé

aux élèves, à partir de ce qu'il appelle *« un couplet »* et un *« refrain »* au début du texte, ce qui peut laisser penser à la poésie. Il va même plus loin dans ses explications et parle d'anaphore (45P4). Il en profite aussi pour faire un court échange sur la compréhension comme on le remarque dans le passage suivant :

> *« Que les battements de ton cœur s'accélèrent parfois… »/ Bon !/ Je ne sais pas si c'est directement lié au portrait ?/Je ne sais pas comment on va traduire çà/ Qu'est-ce qu'on doit comprendre ?/Anne ! Tu t'assoies correctement/ Qu'est-ce qu'on doit comprendre avec cette… cette phrase ?/ »* (Annexe 4, 50P4)

Ce que l'on peut retenir c'est que P4 s'arrête un peu sur une question de compréhension pour vérifier si les élèves avaient effectivement compris cette phrase après avoir pris le soin de dire qu'elle n'avait aucun rapport au portrait. Dans les deux réponses des élèves, on note une fausse qui fait échos à l'amour et une autre vraie qui parle de la peur consécutive à un attentat. Le professeur va demander ensuite à l'élève de poursuivre l'énumération des adjectifs et des noms au terme de laquelle il engage avec la classe un échange vivant sur le personnage dont le portrait est fait (55 P4 : 59 P4). Dans ce passage, s'engage entre le professeur et les élèves un dialogue vivant sur l'identité de la jeune fille décrite. Très vite, les élèves arrivent à voir qu'il s'agit de son double imaginaire, ce qui permet au professeur de rappeler brièvement les circonstances dans lesquelles elle passe de l'écriture d'un journal intime à une lettre adressée à une jeune palestinienne qui serait son double (57P4). A partir de ce moment P4 demande aux élèves, pour vérifier peut-être leur compréhension, le lieu de résidence de la destinataire de la lettre. Le dialogue se poursuit, ensuite, autour des raisons d'écrire à une prétendue jumelle palestinienne.

6.3. **Une interaction verbale dynamique : un dialogue sur le fond (Annexe 4, 60 P4 : 66 P4)**

> ***60P4** : Wey, elle…/Alors pourquoi ?/Pourquoi elle veut absolument discuter ?/ Non plus avec absolument son carnet, avec son journal intime mais avec quelqu'un ?/*
>
> ***61E** : Pour voir la réalité/Pour savoir ce qui s'est passé/*
>
> ***61P4** : Pour mieux comprendre et avoir des réponses à ses*

questions/Elle écrit : « comprendre »/Vous vous souvenez ce n'est pas la même chose pour Oscar/Oscar écrit pourquoi lui/

***62E** : Pour donner des souhaits/Pour être mieux/*

***62P4** : Oui ! pour pouvoir être mieux/On avait parlé d'un mot difficile/Vous ne vous souvenez pas de ce mot ?/L'écriture ca-thar-tique/je l'ai écrit aussi/Il écrivait pour se soulager d'une certaine manière/Soulager sa difficulté/Ses difficultés/Alors que là le personnage c'est pas çà/C'est pour mieux comprendre son monde/Par exemple, Lucie qui est de l'autre côté qui la combat/Puisque Palestiniens et juifs sont à la fois peuples frères et peuples ennemis/Depuis très longtemps/Oui !/*

***63E** : Vu que son double a dix-sept ans peut-être qu'elle veut tenter…/*

***64P4** : Peut-être/En tout cas elle veut tenter/Elle veut essayer/ Elle veut essayer de mieux comprendre en se servant de l'autre qui n'est pas.../qui lui ressemble mais qui n'est pas lui-même/Alors, bizarrement c'est comme çà/Oui !*

65E** : Pourquoi… **?

***66P4**: Bonne question/Mais je n'ai pas la réponse/Mais j'ai une demie réponse qui vaut ce qu'elle vaut/ Puisqu'elle veut quelqu'un qui soit très proche d'elle/ La personne qui puisse être la plus proche d'elle c'est une fille ou un garçon ?/*

On le voit le professeur, dans ce passage, commence par demander aux élèves les raisons pour lesquelles elle écrirait à sa double palestinienne. Un élève dit que c'est *« pour savoir la réalité »* du conflit palestinien, donc *« pour comprendre »*, reprend P4. Un autre élève explique qu'elle écrit cette lettre *« pour être mieux »* (62E). C'est à cet instant que le professeur introduit dans le dialogue un langage technique et parle *« d'écriture cathartique »* (62P4), mais pour ne pas compliquer davantage l'échange verbal P4 explique rapidement qu'elle ne cherchait pas à se soulager mais à comprendre pourquoi palestiniens et israéliens se combattent. Un élève demande alors à P4 pourquoi elle cherche à comprendre à travers une personne double qui n'est pas elle-même. P4, qui ne s'attendait pas peut-être à une telle question, avoue qu'il n'a pas la réponse :

« Bonne question/Mais je n'ai pas la réponse/Mais j'ai une demie réponse qui vaut ce qu'elle vaut/ Puisqu'elle veut quelqu'un qui soit très proche d'elle/ La personne qui puisse être la plus proche d'elle c'est une fille ou un garçon ?/» (66 P4).

P4 oriente ensuite l'échange autour de la personne qui serait la plus proche et la destinataire de la lettre de la jeune fille. Il demande aux élèves s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. Un élève répond qu'*« elle ne raisonne pas comme un garçon »* (67E). Un autre pense : *« Monsieur/Peut-être elle manque d'affection »* (68E). Ces deux réponses montrent que les élèves semblent s'éloigner de l'objectif du professeur qui se saisit de cette opportunité pour mettre court à cet échange en ces termes : *« Peut-être/Alors avant qu'on aille plus loin/Je voudrais que çà, çà nous serve juste d'entrée en matière/On le verra peut-être, peut-être pas/Mais...»* (68P4). Cependant, ce qui est remarquable c'est que le professeur parle d'*« entrée en matière »* au bout de vingt et six minutes d'action didactique. De plus, en voulant suspendre cet échange sur l'identité de la personne destinataire de la lettre, il le relance, aussi paradoxalement que cela puisse être, en reposant la même question : *« Donc, la personne qui va lui répondre/ En gros, c'est qui ? »* (68 P4). Un élève répond que *« c'est un garçon »* (69E). P4 s'étonne quand même que l'élève puisse donner la réponse juste, comme s'il ne s'attendait pas à ce qu'il la trouve. Il lui demande s'il a déjà lu le texte (69P4), ce à quoi l'élève répond négativement, avant de lui rappeler que c'est lui qui en avait déjà parlé (70E) tandis qu'un autre élève, sans avoir découvert le texte, donne le nom du destinataire de la lettre : *« Ah oui !/il s'appelle Gazaman/ »* (71E). Ainsi, P4 se rend à l'évidence d'avoir commenté le texte avant de l'avoir étudié et le regrette :

« Tout à fait mais je ne savais pas que je pouvais préciser déjà çà/ Je n'aurais pas dû/ Donc .../ Tu as complètement raison /En réalité, elle va tomber sur quelqu'un qui n'a strictement pas le portrait que l'on vient de lire/ » (Annexe 4, 71P4).

Il précise, ensuite, la suite de la séance qui va porter sur un autre texte car, note-t-il, le premier texte servait d'entrée en matière. On peut dire que la gestion du temps didactique a posé ici des difficultés à P4 quand on remarque que le professeur a consacré vingt et huit minutes à ce texte qui devait servir de prétexte pour commencer la séance. Après avoir distribué et lu le deuxième texte, P4 précise aux élèves qu'il s'agit d'une réponse par courriels en notant qu'il est extrait *« d'un roman qui se fait par courriels »* (71P4). Il demande ensuite aux élèves d'écouter sa lecture du texte pour pouvoir réagir *« sur les attentes précises »* de la jeune fille

qui écrit la lettre. Il s'engage alors un échange dans un discours assez confus où les deux textes sont distribués en même temps, et où il essaie de définir la tâche à faire pour les élèves. Ce qui est intéressant c'est de constater que le professeur monopolise la parole et se confond dans ses explications, comme on peut le voir dans le passage qui suit.

6.4. **Un monologue singulier : témoignage d'une séance confuse (Annexe 4, 73 P4)**

> ***73P4****: Alors ce qui est étrange c'est qu'on pourrait croire/On pourrait s'attendre que cette lettre soit la dernière/Mais quand même cent cinquante pages qui suivent derrière/Je vous assure c'est assez long déjà/Donc il va se nouer quelque chose/Il va se nouer des choses entre ces deux-là probablement/Je vous encourage à lire ce roman puisqu'on ne le lira pas en classe/Par contre on va travailler d'un peu plus près sur cette réponse/On va commencer/Vous le terminerez/Alors... /Tu veux bien finir la distribution s'il te plaît/ Merci/ Oh ! Oh !/Quand vous avez le texte sous les yeux/ Le premier texte vous servait d'introduction/ C'est ce que je vous ai dit/ Plus qu'autre chose/ Le deuxième on va l'expliquer beaucoup plus en profondeur/Donc, on va s'intéresser à plusieurs choses...:Notamment/ Oh! Oh !/ Cette fois ce n'est pas le portrait du destinataire Kilian/C'est le portrait du destinataire (?) dans la lettre/ Donc on va commencer par là pour aller vite/Alors... /Premier courriel/ Réponse à la lettre dans la bouteille envoyée par Tal/ Oh! Oh ! Première chose que je vais vous demander c'est complémentaire à ce qu'on a fait il y a cinq minutes/ Simple : repérer lignes 5 à 15 les éléments du portrait de l'émetteur/Alors çà c'est cinq minutes pas plus/ Au moins que l'on fasse çà comme çà on aura du travail pour demain sur ce même texte/*

Dans cet extrait P4 commente directement le texte qu'il a fini de lire. Il a omis de laisser la parole aux élèves pour qu'il réponde à la question sur les attentes précises de la jeune fille, auteur de la lettre. Il dit le caractère étrange de cette lettre qui aurait pu être la dernière mais qui n'est que le début d'une longue relation épistolaire entre cette jeune fille et son double palestinien, imaginaire. Il va même aller jusqu'à anticiper sur la suite de cette relation épistolaire en annonçant aux élèves que les deux personnages finiront par entretenir des relations qu'il ne définit pas clairement pour attiser, peut-être, la curiosité des élèves afin de les inciter à lire le livre. Il sollicite ensuite à un élève pour terminer la distribution des deux

textes et rappelle que le premier texte est une sorte d'introduction pour l'étude du second, c'est-à-dire la réponse à la lettre de la jeune fille. Il précise aussi la tâche à faire qui porte sur *« plusieurs choses »*, notamment sur le portrait d'une autre personne destinataire de la lettre. Or, ce qu'il demande aux élèves ce n'est pas ce qui a été annoncé au début de son discours, en l'occurrence le portrait d'un deuxième destinataire, mais celui de l'émetteur de la lettre. Alors que les élèves n'ont pas encore commencé le travail qu'il a demandé, P4 leur annonce qu'une autre tâche leur sera prescrite sur le même texte dans la séance suivante (74P4). Le discours du professeur ne paraît pas clair dans la prescription des tâches ; il passe sur cette question et demande plusieurs choses aux élèves et de manière confuse. D'abord, les élèves doivent dire les attentes de la jeune fille, expéditrice de la lettre sur le destinataire, dont ils doivent relever les mots du portrait. Puis, ce n'est plus le portrait du destinataire qu'il faut étudier mais celui de l'expéditeur de la lettre, enfin il leur annonce même ce qu'ils vont faire sur le même texte dans la séance suivante. On peut le dire ce passage de l'interaction verbale ressemble plus à un discours, voire un monologue confus du professeur plus qu'à une annonce structurée d'une consigne ou des tâches à effectuer par les élèves. C'est pourquoi, les élèves ont eu du mal à comprendre ce qu'il faut réellement faire, c'est ainsi que l'un d'entre-deux lui demande des précisions sur *« le premier courriel »*. Le professeur explique qu'il s'agit de la première lettre qu'il vient de lire. Un autre élève demande si l'expéditeur *« […] aimait çà »*, une question à laquelle P4 ne trouve pas de réponse. Il s'ensuit un échange sur le portrait de l'expéditeur (80P4 : 88P4) où les élèves énumèrent et commentent avec lui les mots du portrait du destinataire de la lettre. Mais leurs échanges portent plus sur un détail du portrait, c'est-à-dire les moustaches que le destinataire avait rasées que sur les autres éléments. Au fond, ce qui est remarquable c'est que P4 ne soit pas arrivé à expliquer pourquoi le destinataire de la lettre n'a plus de moustaches et a renvoyé la question à plus tard. Dans une formulation approximative P4 demande aux élèves ce qu'ils apprennent plus loin dans le texte mais ils s'avèrent incapables de répondre d'autant plus que la question ne semble pas clairement énoncée. Le professeur précise sa question en la situant dans le texte. Malgré tout, c'est lui-même qui donne la réponse qui confirme que le destinataire de la lettre est un garçon : *« Oui mais un peu plus loin/ Ligne 12/ Je suis un garçon »* (88P4). Le reste de la séance est consacré à l'annonce par P4 de la tâche à effectuer, notamment relever les éléments humoristiques du texte non sans leur demander de commencer ce travail pour les cinq minutes qui restent durant cette séance. (92P4).

SYNTHESE

On le voit, beaucoup de choses s'entremêlent dans l'interaction verbale entre P4 et les élèves. Certaines questions sur l'objet d'étude ne trouvent pas de réponses, ou sont renvoyées à plus tard. On note aussi fréquemment des retours en arrière, bref la séance, telle que décrite plus haut, parait plus ou moins confuse. On voit un professeur qui, malgré son expérience, se cherche, notamment dans la gestion de la classe et dans l'organisation de l'action didactique, plus particulièrement, l'interaction verbale.

SYNTHESE DU CHAPITRE

On le voit donc l'analyse des synopsis a permis d'avoir une vue d'ensemble des compétences professionnelles qui peuvent se développer dans l'activité. Elle a révélé une première impression que l'activité d'enseignement n'est pas simplement prescriptif ou programmatique, car le constat a été que le dialogue entre professeurs et élèves n'est pas toujours celui que l'enseignant a prévu. Sous ce rapport, il est apparu que l'imprévisible dans l'organisation de l'activité d'enseignement oblige l'enseignant à puiser dans ses compétences propres, non acquises *a priori*, mais émergeant du milieu. Autre constat, c'est qu'en France la compétence liée à la gestion de la discipline de classe n'est pas définitivement acquise même pour les enseignants titulaires, elle se construit selon les circonstances et le contexte qui, parfois, n'ont rien à voir avec l'activité. Nous avons aussi pu noter que l'interaction verbale peut parfois tourner à des échanges inédits qui n'ont rien à voir avec le cours ou le déroulement de l'action didactique, que l'activité n'est pas une suite d'actions programmées, mais que son développement dépend des aléas du lieu didactique.

Chapitre 4. Analyse des données

Dans ce chapitre, consacré à l'analyse des données obtenues à partir des grilles d'analyse, il s'agit dans une double approche comparative de faire d'abord une analyse simple, puis comparative des données. L'analyse simple consiste à étudier les données quantitatives, recueillies en temps cumulés du temps de l'activité, de la topogenèse, la mésogenèse et la chronogenèse de chaque enseignant. L'idée sera de voir dans un premier niveau de comparaison si effectivement sur la base des critères du triplet des genèses, chaque enseignant distinctement arrive à développer des compétences professionnelles incorporées dans l'activité. L'analyse comparative permettra de faire une première comparaison entre les enseignants non titulaires et les titulaires au Sénégal, puis en France. L'objectif sera de voir si, dans chaque pays, les compétences professionnelles, développées dans l'activité par les enseignants non titulaires et titulaires, sont similaires ou non. Une deuxième comparaison, faite entre les enseignants non titulaires, les titulaires, puis les non titulaires et les titulaires au Sénégal et en France, permettra de regarder si les compétences professionnelles développées dans les deux pays restent similaires ou non.

1. Analyse simple des données de la topogenèse

L'analyse des données de la topogenèse consiste à regarder les positions (haute, moyenne et basse) et les mouvements des enseignants dans leurs activités respectives. Nous avons estimé ces positions et mouvements en temps cumulés du temps de l'activité avant de les traduire en pourcentages dans un graphique. Il s'agit de voir si les enseignants non titulaires et titulaires développent au Sénégal, puis en France, des compétences professionnelles incorporées dans l'activité, selon les critères de la topogenèse.

1.1. Analyse des données de la topogenèse de M1 (Annexe 7)

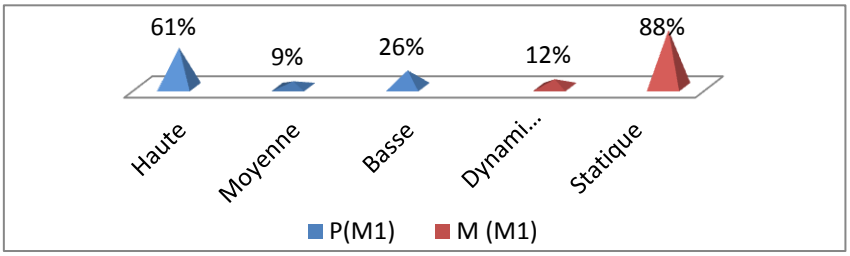

Figure 1. Topogenèse de M1

Si l'on regarde de près les données du graphique on commence par remarquer que durant son activité M1 occupe une position haute durant 61% du temps didactique, soit quasiment les 2/3 de l'action didactique. Ce qui peut signifier qu'il inscrit, durant tout ce temps, son action dans une perspective dominante, qu'en tant qu'acteur didactique, il contrôle tout et domine toute l'activité. Par conséquent, cette position relativement haute lui confère une posture de maître du jeu didactique. En outre, durant 14% de l'activité M1 a eu une position moyenne. En consacrant peu de temps à cette position intermédiaire qui lui permet de créer, non seulement une relation émotionnelle avec les élèves, susceptible de leur donner confiance, mais surtout de contrôler discrètement ce qu'ils font, M1 a, sans doute, privilégié un enseignement dirigé et magistral. Par ailleurs, pendant quasiment le quart de l'activité didactique, soit 26%, l'enseignant a occupé une position basse, c'est-à-dire il a surtout fait de la *« réticence didactique »* (Sensevy & Mercier, 2007), dès lors qu'il s'est effacé, presque complètement, à des moments précis de l'activité pour donner une autonomie d'action, quasi exclusive aux élèves, pour qu'ils apprennent par eux-mêmes et construisent de manière autonome des savoirs, non pas programmés mais construits dans l'action située. En même temps, cette position basse permet de relativiser le caractère magistral de l'activité de M1. De plus, les mouvements de celui-ci viennent confirmer l'idée que M1 a privilégié dans son activité sa posture de *« diffuseur »* de connaissances et de savoirs programmés, que ceux construits dans l'activité. En effet, en restant statique durant 88% de l'activité, il a inhibé le caractère relationnel de l'action didactique et n'a pu, certainement pas, établir avec les élèves une *« relation émotionnelle »* (Martineau & Prevost, 2004) qui favorise une *« transaction didactique »* au terme de laquelle *« le contrat didactique »*, - selon l'acception que Sensevy et Mercier (2007) ont donnée à ces termes -, est clairement défini. Or, l'absence de mouvement de sa part, puisqu'il reste durant, la quasi-totalité de l'activité, dans une position statique, corrobore l'idée que sa position haute reste dominante durant l'activité, que la posture de M1 demeure celle d'un diffuseur de connaissances programmées plus que d'un constructeur des savoirs d'action émergeant de l'activité. Par contre, seuls 12% des mouvements de M1 sont considérés comme dynamiques. Cela voudrait dire que l'enseignant n'a pas essayé de créer une ambiance et une atmosphère de construction conjointe des savoirs.

SYNTHESE

Ainsi, si l'on analyse ses données sous l'angle de l'action conjointe et selon les données topogenétiques, on peut dire que M1, de par sa position, significativement haute, et ses

mouvements, considérablement statiques, a plus agi que les élèves dans la construction des savoirs, qu'en agissant de la sorte il a, sans doute, moins contribué à développer le caractère conjoint de l'action didactique, qu'il l'a même anéanti. Dans cette perspective, l'intention explicite de l'enseignant a plus été tournée vers l'enseignement que l'apprentissage, que par conséquent, son action trop autocentrée a favorisé un enseignement plus magistral et dirigé où M1 a très souvent été dans sa posture de maître et *« diffuseur »* des connaissances, et les élèves des acteurs passifs de l'action didactique, confinés à recevoir les savoirs programmés *a priori*.

1.2. Analyse des données de la topogenèse de M2 (Annexe 8)

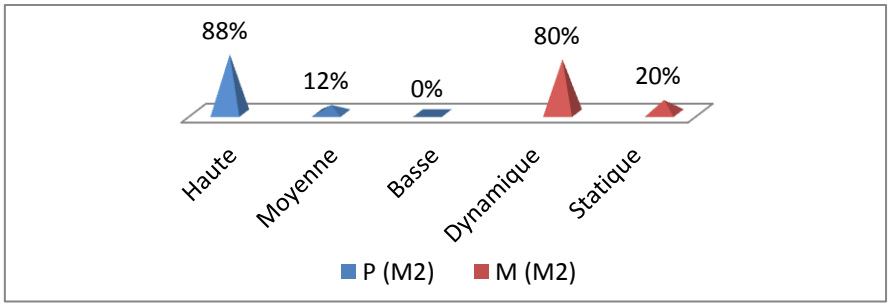

Figure 2. Topogenèse de M2

En observant avec attention les données de la topogenèse de M2, la première remarque est que la position haute domine ses actions. En effet, pendant 88% du temps de l'action didactique, soit quasiment les 3/4, M2 a occupé une position haute. On peut le comprendre par le fait que son action ait dominé celle des élèves, à partir du moment où cette position haute très dominante donne à son action didactique un élan magistral et dirigiste. En adoptant pour la plupart de l'action didactique cette position haute, elle s'est placée en actrice inamovible dont l'intention explicite est plus tournée vers l'enseignement que l'apprentissage, au sens où elle reste la maîtresse presqu'absolue des connaissances programmées, celle qui les transmet sans en attendre une rétroaction quelconque, y compris de la part des autres acteurs didactiques, c'est-à-dire les élèves. Au fond, cette position haute cumulée dans le temps didactique, et qui en occupe quasiment la totalité, confère à M2 une posture de *« diffuseur »* des savoirs programmés. De ce point de vue, les actions programmées dominent celles émergeant du milieu ou développées *in situ*. C'est que ce sont les situations didactiques qui doivent définir les actions des *« transanctants »* dans le lieu didactique, sinon les relations

didactiques, ainsi rompues entre le professeur et les élèves, empêchent toute intention explicite d'apprendre de se développer. Or, ce qui ressort de la position très haute de M2 montre bien que l'enseignante reste la maîtresse des savoirs et des connaissances, les élèves étant donc confinés dans leur posture d'acteurs passifs qui subissent et reçoivent les enseignements de M2. Ce qui explique qu'en aucun moment elle n'adopte une position basse, puisque le pourcentage qui lui est consacré est nul. On note que M2 ne s'est donc pas effacée de l'action didactique pour permettre aux élèves d'agir en toute autonomie pour apprendre par eux-mêmes et favoriser la construction de savoirs d'action et de connaissances émergeant des situations didactiques. La position basse lui aurait permis de se retirer, à des moments précis, de l'action didactique pour laisser se développer des actions autonomes des élèves dont l'intention explicite créerait des situations d'apprentissage qui ne relèvent pas de la programmation mais du milieu. L'absence de position basse vient corroborer l'idée que M2 a donné à son activité un aspect magistral, qu'elle en a été celle qui distille les savoirs et définit *a priori* l'orientation de l'action didactique qu'elle a fini de maintenir dans une perspective linéaire. Par ailleurs, elle a occupé une position moyenne durant 12% du temps de l'action didactique. Cela peut signifier que M2 a très peu créé avec ses élèves une *« relation émotionnelle »* (Martineau & Prevost, 2004), susceptible de leur donner confiance pour leur permettre d'agir et de construire parfois des savoirs en interaction avec le milieu, sous le contrôle, certes discret de l'enseignante, mais sans subir sa logique d'actions programmées et diffusées à dessein. On le voit donc peu d'importance a été accordé aux actions des élèves qui ont plus subi l'intention de M2 d'enseigner que de favoriser l'apprentissage, au sens où les élèves participent, soit conjointement, soit de manière autonome à la construction des savoirs. Les 88% de mouvement dynamique, soit les 3/4 du temps didactique, peuvent s'expliquer par le fait que M2 a certes beaucoup bougé dans le lieu didactique, mais surtout dans sa position haute, c'est-à-dire qu'il n'est pas trop passé d'une position à une autre. Ses mouvements n'ont pas suffi à inscrire ses actions dans une démarche relationnelle assez conséquence pour favoriser le développement de l'action conjointe. A cela s'ajoutent les 20% du temps didactique, soit presque le quart, où les mouvements de M2 ont été considérés comme statiques, en la fixant dans une même position, en l'occurrence ici la position haute. C'est dire que la position et les mouvements de M2 permettent de voir effectivement qu'elle a privilégié son action au détriment de celle des élèves, que son intention explicite d'enseignement a dominé celle d'apprentissage, que sa posture d'actrice didactique reste éminente.

SYNTHESE

On peut donc en déduire que les actions didactiques programmées ont inhibé celles qui devaient émerger de l'action didactique située, qu'il a été plus question pour elle de diffuser des savoirs que d'en faire apprendre, et pourquoi pas, d'en construire éventuellement dans une action conjointe avec les élèves de manière participative et coopérative. On peut dire qu'en agissant de la sorte il a imprimé à son action un caractère magistral. Et, si on appréhende cette analyse sous l'angle de l'action didactique conjointe, il est possible de dire que la topogenèse de M2 n'a pas permis de voir une véritable intention de l'enseignante à développer une action didactique conjointe, que celle-ci a même contribué à travers sa position et ses mouvements à l'anéantir.

1.3. Analyse des données de la topogenèse de P1 (Annexe 9)

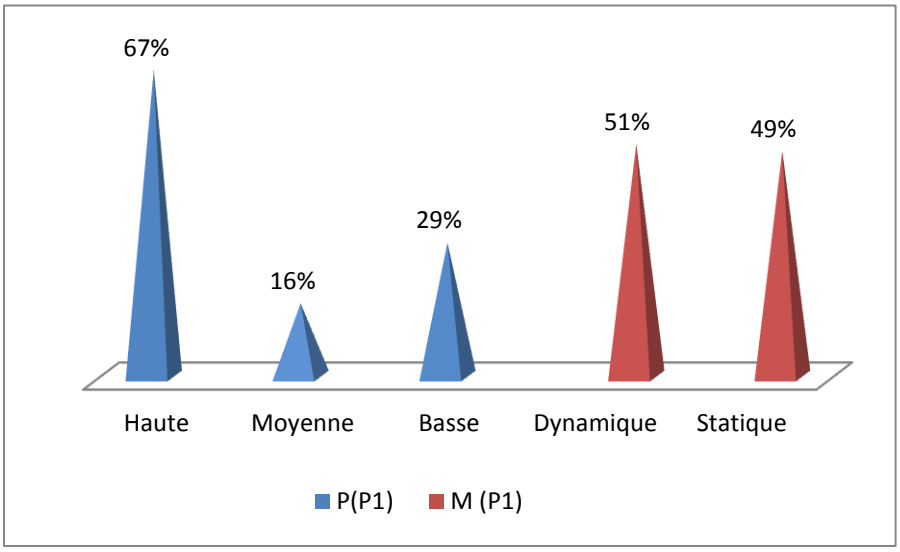

Figure 3. Topogenèse de P1

Les données quantitatives du graphique montrent que P1 a eu, de manière dominante, une position haute, soit 67% du temps didactique, ce qui fait quasiment les 3/4. L'enseignement qu'on peut en tirer c'est que P1, de par cette position, a fortement dominé l'action didactique. On peut dire que son intention explicite d'enseigner, au sens de transmettre des savoirs et connaissances programmées *a priori*, a été la plus privilégiée. Ce qui lui confère une posture de « diffuseur » de savoirs, imprimant ainsi à son action un caractère magistral qui ne favorise

pas le développement spontané, et en interaction avec le milieu, de savoirs d'action émergeant de l'activité et co-construits avec les élèves. Il reste le maître de l'action didactique qu'il oriente à sa guise. On remarque aussi que les 16% du temps didactique sont consacrés à une position moyenne soit un peu plus du 1/8 de l'action didactique. Ce qui vient soutenir l'idée que P1 n'a pas contribué à créer en se rapprochant, par exemple, discrètement des élèves, *« une relation émotionnelle »* (Martineau & Prevost, 2004) suffisante pour développer une confiance chez les élèves qui leur permette d'agir en toute autonomie afin, non seulement d'apprendre par eux-mêmes, mais surtout de construire des savoirs d'action situés, voire de les co-construire avec l'enseignant. Or, le temps que P1 consacre à une position moyenne est relativement peu significatif pour dire qu'il a plus privilégié le développement de savoirs *in situ* que la diffusion de connaissances *a priori*. Ce qui parait sûr c'est que l'autonomie d'action des élèves, nécessaire à l'apprentissage par la construction des savoirs émergeant de l'activité, a peu ou prou été prise en compte par P1. Par ailleurs, 29% du temps didactique ont été consacrés à une position basse, soit un peu plus du 1/4 de l'action didactique. Ce temps, réservé à une position basse par P1, reste encore peu important pour faire de *« la réticence didactique »* (Sensevy & Mercier, 2007), c'est-à-dire s'effacer provisoirement de l'action didactique pour accorder une autonomie d'action beaucoup plus importante aux élèves afin de favoriser leur apprentissage en étant capables, eux- mêmes, de développer leurs propres savoirs. Un certain équilibre est noté dans les mouvements de P1 dès lors qu'ils sont dynamiques à 51% et statiques à 49% du temps didactique. Mais cet équilibre ne vient pas remettre en question l'idée que l'action de l'enseignant reste éminente et prédominante. Il faut dire que le caractère dynamique du mouvement peut être appréhendé à partir des déplacements que fait P1 alors qu'il est dans une position déterminée. Dans ce cas, il ne change pas sa position pour adopter une autre. Autre constat, c'est que les mouvements, dynamiques ou statiques de P1 peuvent s'expliquer par le fait que l'enseignant les a répartis entre ses différentes positions et, puisque celle qui a dominé est la position haute, on peut en déduire que l'essentiel de ses mouvements a été fait pour renforcer son action prééminente sur celles des élèves.

SYNTHESE

On peut bien dire que l'analyse de la topogenèse de P1 a permis de voir que son intention explicite a été plus versée dans l'enseignement que dans l'apprentissage, que la transmission ou la diffusion de savoirs programmés a primé sur ceux construits ou co-construits dans le

milieu, que P1, se fixant dans cette posture de « diffuseur » de savoirs et de connaissances, a confiné les élèves dans celle d'acteurs didactiques passifs, enclins à recevoir les savoirs de lui, et non à les construire par leurs propres actions situées. Si, on analyse ces données du point de vue de l'action didactique conjointe, la topogenèse ne permet pas de dire que P1 a favorisé le développement d'une action conjointe, au contraire, il a peu ou prou contribué à l'anéantir. On le voit donc la manière de faire de P1, selon ses positions et ses mouvements, renvoie à une approche magistrale de l'action didactique, où l'enseignant, le connaissant et le savant, fait tout, construit des savoirs *a priori* pour les transmettre selon sa programmation, confinant ainsi les élèves dans une posture d'acteurs passifs et de « récepteurs » de savoirs.

1.4. Analyse des données de la topogenèse de P2 (Annexe 10)

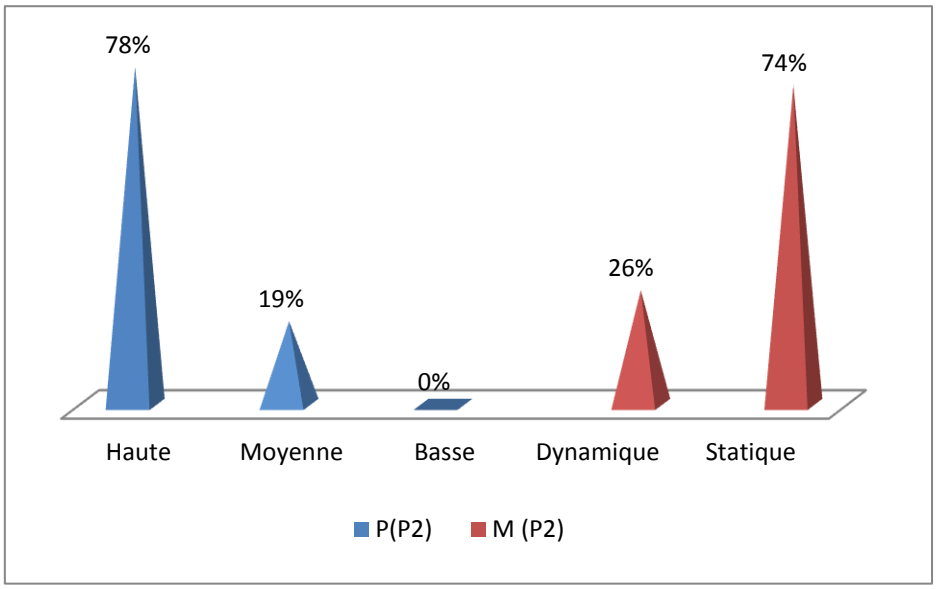

Figure 4.Topogenèse de P2

On remarque à travers les données de la topogenèse que la position largement dominante de P2 est haute à 78%, soient les 3/4 du temps didactique. Cela peut s'expliquer par le fait que son intention la plus explicite ait été versée dans l'enseignement, en l'occurrence la diffusion de connaissances et de savoirs programmés. Cette position très haute lui confère alors une posture dominante, celle qui le rend maître presqu'absolu du jeu didactique, celui qui sait et fait tout, le connaissant et le savant ; ce qui relègue les actions non moins importantes des élèves au second plan. Son action devient ainsi autocentrée et inscrit son activité dans une perspective magistrale et unidimensionnelle au sens où sa progression reste

linéaire, dès lors que tout part de l'enseignant-diffuseur de savoirs reçus par les élèves-récepteurs qui deviennent, de ce point de vue, des acteurs passifs à défaut de pouvoir agir conjointement avec lui. C'est ce qui fait que P2 ait accordé peu de place à la position moyenne, c'est dire qu'il n'a pas suffisamment créé la *« relation émotionnelle »* (Martineau & Prevost, 2004) avec les élèves qui, acquérant conséquemment une certaine confiance et agissant en toute autonomie pourrait, soit construire leurs savoirs eux-mêmes, soit les co-construire avec l'enseignant. Cette position favoriserait, sans doute, un retrait volontaire et provisoire de P2 qui lui aurait permis de s'effacer discrètement de l'action didactique pour céder la place à celle des élèves. Or, seulement 19%, soit un peu moins du quart du temps didactique, ont été consacrés à cette position moyenne. Cela veut dire que l'action de P2, restant significativement autocentrée, a été prépondérante dans l'activité, au point de submerger celles des élèves. Ce qui vient corroborer cette idée c'est que P2, à travers l'absence de position basse, soit 0% du temps didactique, ne s'est jamais effacé, au moins provisoirement de l'action didactique, au sens où il donne aux élèves l'impression qu'ils agissent seuls et apprennent par eux-mêmes en construisant leurs propres savoirs. En observant, par ailleurs, les données des mouvements de P2, on constate que 74%, soient les 3/4 des mouvements de l'enseignant sont statiques. Cela peut signifier qu'il a occupé la même position durant un moment très significatif du temps didactique, ou qu'il a très peu changé de positions durant l'action didactique. Or, si l'on s'en tient à la position haute de 78% du temps didactique, on peut effectivement supposer que la position sur laquelle le mouvement de P2 a été le plus statique, soit 74% du temps didactique, est bien celle haute qui domine toute l'activité. On pourra même dire, à partir de ce moment, que P2 a bel et bien gardé une posture magistrale, dès lors que cette position statique ne lui permet pas de privilégier le relationnel ou une approche émotionnelle qui devrait le lier aux élèves par une confiance mutuelle, voire *« un contrat didactique »* (Sensevy, G. & Mercier, A. 2007) qui sous-tendrait toute action didactique conjointe, ce malgré les 26% de mouvement dynamique, soit le quart du temps didactique, dont il faut déduire le temps des déplacements de l'enseignant dans sa position haute.

SYNTHESE

L'analyse des données quantitatives de la topogenèse de P2 permet de dire que, du point de vue strictement didactique, l'intention explicite de l'enseignant a été plus motivée par l'enseignement que l'apprentissage. En vérité, son action très dominante et sa position haute

prééminente ont fini de faire de lui le maître presqu'absolu de l'action didactique, celui qui connait et fait tout, une sorte de « diffuseur » de savoirs et de connaissances, bref un acteur qui a imprimé à son action un caractère magistral et monologue. Au fond, l'action didactique a été conduite de manière linéaire au point que l'action des élèves en a été significativement inhibée, puisqu'ils ont été durant les 3/4 du temps didactique confinés dans leur posture d'acteurs passifs, de récepteurs de connaissances. Le constat a été que P2 a plus diffusé des savoirs et connaissances programmés, qu'il n'a permis la possibilité d'en construire ou co-construire, *in situ*, avec les élèves en situation d'apprentissage, en l'occurrence des savoirs d'action. Ce qui semble sûr c'est que P2 n'a pas, selon les critères de la topogenèse, contribué à développer une action didactique conjointe avec les élèves, on peut même dire que son action très autocentrée, à travers sa position haute dominante, a beaucoup contribué, sans doute, à l'anéantir au moins pour les 3/4 du temps didactique.

1.5. Analyse des données de la topogenèse de P3 (Annexe 11)

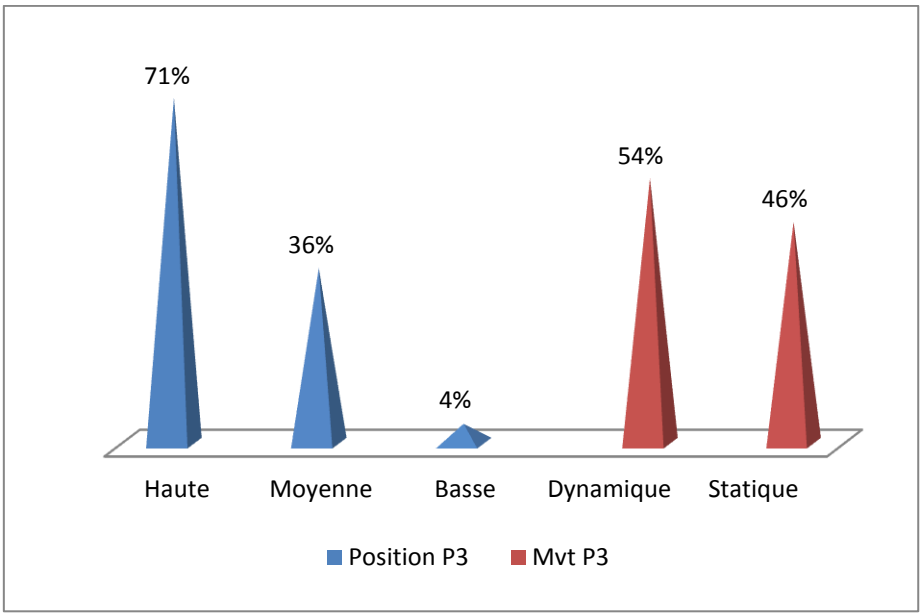

Figure 5. Topogenèse de P3

En regardant de près les données quantitatives de P3 nous remarquons que sa position haute, soit 71% quasiment les 3/4 du temps didactique, domine toute l'activité didactique. Cela peut signifier que P3 a privilégié son action à celles des élèves, que, par conséquent, son intention la plus explicite est plus tournée vers l'enseignement que l'apprentissage. En réalité, en agissant de la sorte, P3 donne l'impression d'avoir conduit l'action didactique d'une manière

magistrale en s'érigeant en maîtresse du jeu didactique, une espèce de savante omnisciente et omniprésente, de par son action prééminente, qui sait tout et fait tout à la fois. Son action dominant toutes les autres, elle se met alors dans la posture de celle qui diffuse et distille les savoirs, les élèves étant ainsi confinés dans le rôle d'acteurs passifs de l'action didactique, enclins à recevoir les savoirs programmés que P3 s'est chargés de développer dans son action linéaire. C'est ce que vient confirmer le taux de 36%, soit un peu plus du quart du temps didactique, où P3 a occupé une position moyenne. En même temps, on peut dire qu'en temps cumulés de ses actions, P3 a, durant au moins un quart du temps didactique, essayé de faire de la *« réticence didactique »* (Sensevey, G & Mercier, A., 2007), au sens où elle s'est retirée momentanément, du moins qu'elle en a donné l'impression, de l'action didactique pour céder la place aux actions des élèves. Ainsi, a-t-elle créé une relation de confiance avec les élèves, en se plaçant à équidistance de la réticence didactique comme de son action discrète de contrôle de celles des élèves, susceptible de leur donner l'impression de conduire eux-mêmes l'action didactique. Une telle impression favorise, sans doute, la construction ou la co-construction de savoirs en situation didactique, émanant des actions situées et des interactions avec le milieu, et non de la programmation *a priori*. Ces savoirs d'action ainsi développés, uniquement de manière située, auraient contribué à donner aux actions des élèves une perspective plus participative et coopérative qui inscrirait l'action didactique dans une dynamique plus conjointe. Le taux du temps didactique, presque insignifiant de 4%, durant lequel l'enseignante a adopté une position basse, montre que sa priorité n'a pas été de s'effacer de l'action didactique afin de laisser agir de manière autonome les élèves. Cette autonomie d'action qui leur aurait donné l'impression et la possibilité de participer à l'action didactique en coopérant avec P3 ; Ce qui permettrait aux différents acteurs de l'action didactique de développer conjointement des savoirs d'action, émergeant des interactions avec le milieu, plutôt que de diffuser ou recevoir des savoirs programmés. Or, en choisissant quasiment de ne pas adopter une position basse assez significative dans le temps didactique, P3 a donc privilégié son action sur celles des élèves, conduisant l'action didactique de manière linéaire et magistrale. Si l'on regarde, par ailleurs, les données quantitatives des mouvements de P3, le constat immédiat qui en découle est que durant un peu plus de la moitié du temps didactique, soit 54%, les mouvements de l'enseignante dans le lieu didactique et au cours de son action ont été considérés comme dynamiques. Il faut considérer que ce taux de mouvements dynamiques prend aussi en compte les moments où P3 se déplace dans le lieu didactique sans passer d'une position à une autre mais en restant dans une d'entre-elles. Dès lors, puisque la position haute a dominé les trois quart de son action, on peut en déduire que

les mouvements dynamiques de P3 l'ont été dans celle-ci. Ce qui permet de penser que le taux de mouvements dynamiques n'autorise pas à dire que l'enseignante a créé, de par ses déplacements dans le lieu didactique, suffisamment de relations didactiques ou de liens de confiance, ou donné aux élèves assez d'autonomie d'action, pour favoriser la co-construction de savoirs en situation didactique. C'est dire que, dans ce cas de figure, le caractère dynamique des mouvements de P3, ne rend pas son action coopérative et participative au point d'inscrire l'action didactique dans une perspective conjointe. D'un autre côté, il est aussi possible de dire que ce taux de mouvements dynamiques a une part assez significative, pour laquelle l'enseignante a tenté de se déplacer dans sa position moyenne pour créer les conditions d'une émergence *in situ* de savoirs co-construits avec les élèves. Seulement, il reste que les 46%, soit un peu moins de la moitié du temps didactique, durant lesquels les mouvements de P3 restent statiques dans le lieu didactique, corroborent l'idée que, en créant moins de liens affectifs avec les élèves, la quintessence de l'action didactique a été l'apanage de l'enseignante qui l'a contrôlée de bout en bout.

SYNTHESE

L'analyse des données quantitatives de P3 permet donc de dire que son action trop prépondérante a laissé penser que son intention était explicitement tournée plus vers l'enseignement que l'apprentissage, c'est-à-dire qu'elle a privilégié la diffusion de savoirs programmés que leur construction, voire leur co-construction *in situ*, en l'occurrence leur développement et leur émergence en situation didactique. Elle est donc restée maîtresse du jeu didactique à telle enseigne que l'autonomie d'action des élèves en a été fortement biaisée, de même que leurs actions participatives et coopératives, inéluctables au développement de savoirs d'action. En vérité, elle s'est mise dans une posture de « diffuseuse » de savoirs et de connaissances *a priori*, celle qui a conduit son activité de manière linéaire et magistrale, aux antipodes des élèves qu'elle a confinés dans une posture d'acteurs didactiques passifs, de récepteurs des savoirs diffusés, au lieu d'en être ceux dont les actions contribueraient à les construire et les développer de manière située. Ce qui amène à dire que, en se fondant sur la topogenèse, P3 n'a pas agi dans le sens de développer une action didactique conjointe avec les élèves, au contraire, elle a contribué à l'anéantir par son action trop prééminente.

1.6. Analyse des données de la topogenèse de P4 (Annexe 12)

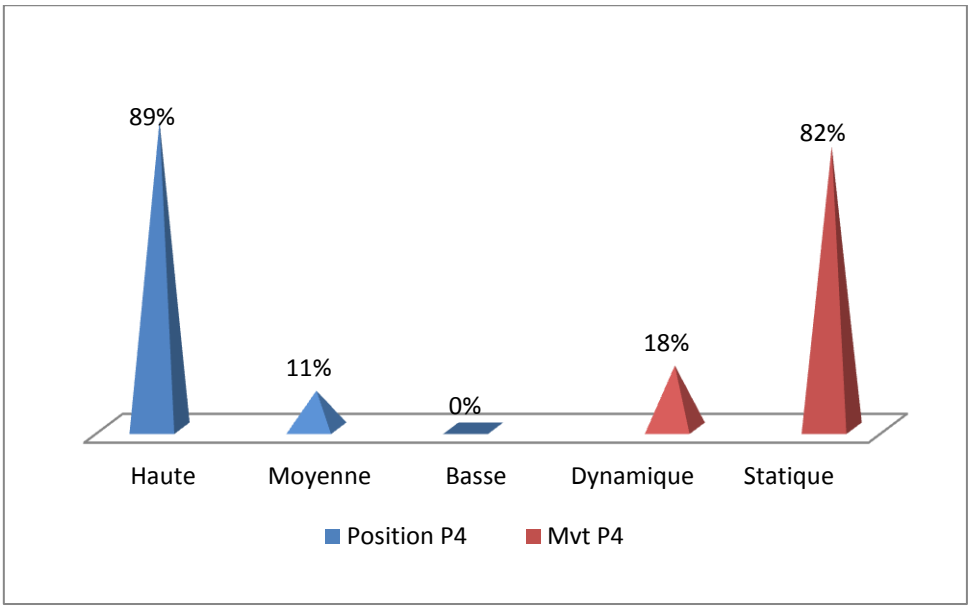

Figure 6. Topogenèse de P4

En regardant de près ce graphique, nous constatons que la position haute est celle qui domine la topogenèse de P4, en effet pendant 89% du temps didactique, soient plus des trois quart, l'enseignant a eu une position haute. Ce qui pourrait signifier qu'il a consacré plus de temps didactique à son action qui reste autocentrée et dominante. Cette manière de faire laisse penser que l'intention explicite de P4 a été plus versée dans l'enseignement que dans l'apprentissage, dès lors que l'action participative des élèves reste moindre. On le voit donc, en autocentrant son action, pratiquement dans les trois quart du temps didactique, l'enseignant a imprimé à celle-ci un caractère magistral à telle enseigne que la diffusion et la transmission des savoirs et connaissances *a priori* ont été privilégiées au détriment de la construction, voire de la co-construction de savoirs *in situ*, c'est-à-dire en interaction avec le milieu. Sans accorder une grande importance aux actions participatives et coopératives des élèves, P4 est dans une posture d'acteur didactique qui sait tout et fait tout, le savant et le connaissant, voire un acteur-diffuseur, transmetteur de savoirs préconçus, plutôt qu'un acteur, coopérant et participant à la construction de savoirs d'action, émergeant du milieu et de l'activité. En se comportant de la sorte, il s'érige, sans doute, en maître presqu'absolu de l'action didactique qui distille magistralement des savoirs et connaissances à la construction desquels les élèves ne participent presque pas. C'est pourquoi, les données de la position moyenne, c'est-à-dire 11%, soient les 1/8 du temps didactique, montrent bien que l'enseignant a créé très peu de

« relations émotionnelles » (Martineau & Prevost, 2004) pour susciter la confiance des élèves et les inciter alors à agir en toute autonomie afin de construire, ou pourquoi pas de co-construire des savoirs d'action en situation d'apprentissage. Ce qui aurait permis à P4 de se retirer provisoirement et discrètement de l'action didactique pour permettre aux élèves, de par leurs actions participatives et coopératives, d'apprendre par eux-mêmes. Ils auraient ainsi fait de la réticence didactique et donner l'impression aux élèves de construire leurs propres savoirs en prenant illusoirement l'initiative de l'action didactique, comme dans un simulacre de contrat didactique tacite qui les lierait. Le taux nul de la position basse, soit 0% du temps didactique, vient confirmer l'idée que P4 ne s'est jamais retiré de l'action didactique pour laisser agir les élèves, durant un temps assez significatif, pour qu'ils construisent, par leurs actions participatives et coopératives, des savoirs et connaissances de manière située. En témoignent aussi les 82%, soit les trois quart du temps didactique, durant lesquels l'enseignant est resté sur la même position, en l'occurrence la plus haute. Ce qui amène à penser qu'il est très peu passé d'une position à une autre, que son action n'a pas contribué à susciter celles des élèves qui, par conséquent, ont été confinés dans leurs positions d'acteurs didactiques passifs, récepteurs de savoirs et de connaissances programmés. C'est dire que les 18%, soit un peu du quart du temps didactique, ne sont pas assez significatifs pour justifier d'une action coopérative et participative des élèves.

SYNTHESE

L'analyse des données quantitatives de la topogenèse de P4 a révélé que l'enseignant, de par sa position haute et ses mouvements statiques dominants, donne à son action un caractère magistral et prééminent. Il a porté son intention explicite moins à l'apprentissage qu'à l'enseignement. En vérité, l'action didactique conjointe en a pâti, puisque P4 semble avoir fait peu de choses pour la favoriser ou la développer ; il a même contribué à l'anéantir quelque peu par sa position très haute et son action trop prégnante dans l'activité. Ainsi, on ne peut pas dire, selon le critère de la topogenèse, que P4 ait effectivement permis à l'action didactique conjointe de se développer par l'implication participative et coopérative des élèves.

2. **Analyse simple des données de la chronogenèse**

L'analyse simple des données de la chronogenèse des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France consiste, d'abord, à définir le cumul des temps didactique,

chronologique et a-didactique durant lesquels les enseignants et les élèves ont agi. Une fois les critères de l'analyse clairement, définis nous avons traduit les données quantitatives obtenues en pourcentages sous la forme d'un graphique. C'est sur cette base que l'analyse des données de la chronogenèse sera faite pour voir si elles permettent de dire que les enseignants non titulaires et titulaires de français arrivent ou non à développer des compétences professionnelles incorporées dans l'activité.

2.1. **Analyse des données de la chronogenèse de M1 (Annexe 13)**

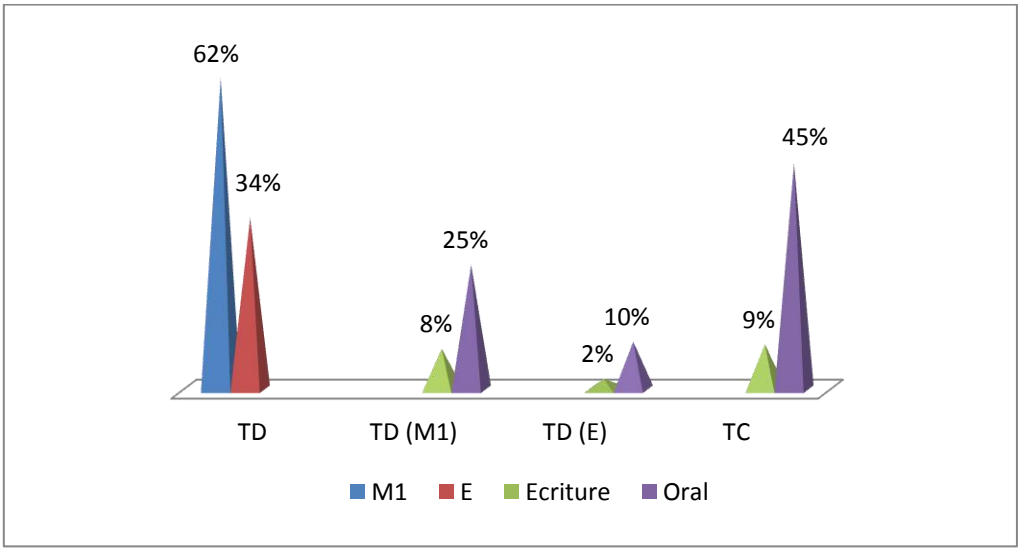

Figure 7. Chronogenèse de M1

Globalement, il apparaît que 62% du temps didactique sont occupés par M1 contre 34% pour les élèves. Cela montre que le maître a pris presque deux fois plus la parole que les élèves dans cette activité dont l'objet premier était de pousser les élèves à s'exprimer à partir de l'observation d'une image. Son action reste dominante par rapport au temps consacré à l'action didactique. Si nous analysons le temps didactique en le répartissant en fonction des deux tâches dominantes de l'activité : l'expression orale et l'écriture, nous constatons toujours que l'action du professeur surplombe celle des élèves. En effet, on note que pour la tâche réservée à l'écriture M1 lui consacre 8% du temps didactique contre 2% pour les élèves, ce qui montre que son action quadruple celle des tous élèves confondus. L'occupation du temps didactique par le maître, de ce point de vue, reste largement supérieure à celle des élèves dont l'action d'écrire demeure insignifiante, même si l'écriture constitue, pour cette séance, une tâche accessoire par rapport à l'oral. Maintenant, si l'on se réfère à la tâche qui domine le

temps didactique, en l'occurrence l'oral, on voit que M1 se réserve 25% du temps didactique contre 10%, soit quasiment plus de la moitié du temps didactique consacré à cette tâche. Ce constat montre que le collectif/oral a été dominé par M1 dont l'action triple pratiquement celle des élèves. Si, par ailleurs, on s'en tient au temps chronologique, c'est-à-dire le temps cumulé des tâches et actions de M1 et des élèves en fonction de la progression de l'activité, le constat est le même. En effet, sur 45% du temps chronologique consacré au collectif oral, l'action de M1 en temps didactiques cumulés occupe près de la moitié du temps chronologique, soit 25%. Et aussi, sur 9% du temps chronologique réservé à la tâche d'écriture, presque la totalité est occupée par M1, soit les 8%.

SYNTHESE

Il en résulte que M1 reste le maître de l'action didactique qu'il domine. Son action trop prépondérante a, sans doute, empêché l'action didactique conjointe entre lui et ses élèves de se développer convenablement. En surplombant toute l'activité par son omniprésence, M1 s'est substitué, à des moments de l'activité aux élèves en agissant à leur place, et contrôlant totalement leurs actions. Sa manière de faire et de conduire son activité a rendu son action trop dirigiste, au détriment d'une action conjointe.

2.2. Analyse des données de la chronogenèse de M2 (Annexe 14)

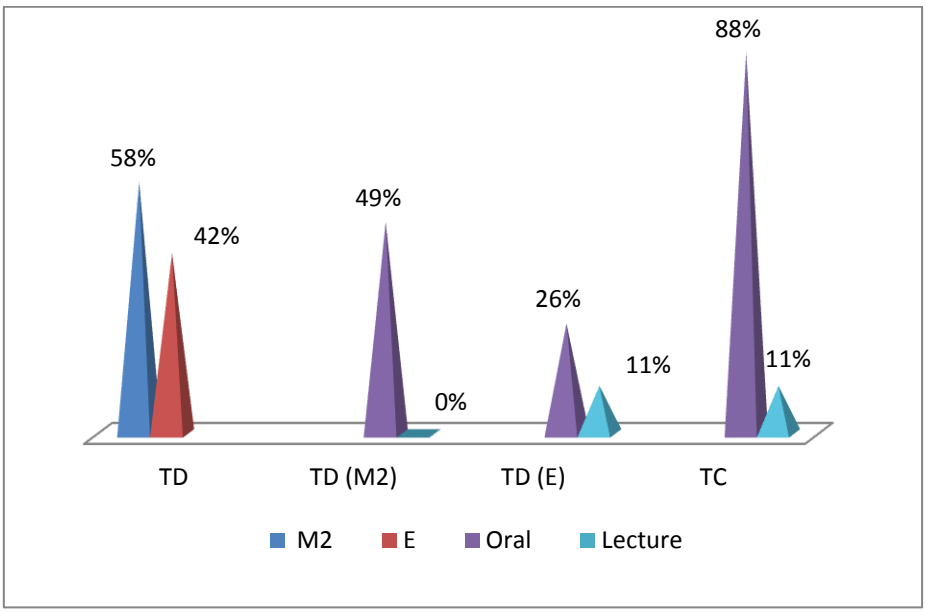

Figure 8. Chronogenèse de M2

On remarque que d'une manière globale les pourcentages du temps didactique qu'occupent M2 et les élèves, respectivement 58% et 42% du temps de l'activité sont relativement équivalents même si l'enseignant agit un peu plus que les élèves. Sous ce rapport, nous ne pouvons pas dire, pour l'instant, que M2 est omniprésente et contrôle de son empreinte et de sa préséance, toute l'activité. Néanmoins, si nous analysons, la chronogenèse, au sens où elle représente le temps d'enseignement et d'apprentissage, en regardant principalement les pourcentages du temps didactique de l'enseignant et des élèves, c'est-à-dire ceux pendant lesquels ils agissent explicitement pour apprendre et enseigner, par rapport aux tâches effectives et essentielles de l'activité, à savoir l'oral et la lecture, nous voyons que quantitativement l'enseignante occupe près de 49% du temps didactique consacré à l'oral, alors que les actions des élèves, consacrées à l'oral ne représentent que quasiment la moitié du temps didactique qu'occupe M2 à l'oral, soit 26%. Cela dénote que l'action de l'enseignante est ici doublement plus importante que celles des élèves dans le temps d'enseignement et d'apprentissage, au moins pour la part de l'activité réservée, à l'oral. Cela veut dire, si l'on pousse beaucoup plus loin l'analyse, que l'enseignant agit intentionnellement plus pour enseigner que pour l'apprentissage des élèves. Or, dans la logique de l'action didactique conjointe, l'enseignant doit agir pour que les élèves fassent quelque chose pour apprendre par eux-mêmes, à travers leurs actions coopératives. Par contre, dans les cas d'espèce, l'enseignante dirige et contrôle pratiquement toute l'action didactique, elle donne l'impression d'être le maître du jeu didactique. En se référant à l'activité de lecture, qui n'est pas essentiellement l'objet de sa séance, on peut dire que c'est la seule fois où l'enseignante concède totalement l'initiative de l'action didactique aux élèves, soit 11%, du temps didactique. Ce qui montre que le temps didactique, durant lequel les élèves font quelque chose ou agissent pour apprendre, reste relativement insignifiant et ne permet pas de dire que leurs actions s'inscrivent effectivement dans une relation didactique conjointe avec l'enseignante. Par ailleurs, du point du vue du temps chronologique, nous remarquons que M2 et les élèves, en temps cumulés, ont agi essentiellement pour la part de l'activité, consacrée à l'oral, soit 88% du temps chronologique.

SYNTHESE

Cette analyse a montré que l'enseignante a dominé, par son action prépondérante, les temps didactique et chronologique de son activité, en l'occurrence ceux de l'enseignement et de l'apprentissage. Par la même occasion, il a empêché, sans doute, les élèves d'agir

conjointement avec elle, pour apprendre quelque chose par leurs actions et, corrélativement par celles de l'enseignant. S'il n'est pas possible de dire, à ce stade de l'analyse, que l'action didactique conjointe a été empêchée, on peut retenir qu'elle n'a pas été favorisée par M2, selon les critères de la chronogenèse qui constitue un des éléments d'analyse de l'action conjointe.

2.3. **Analyse des données de la chronogenèse de P1 (Annexe 15)**

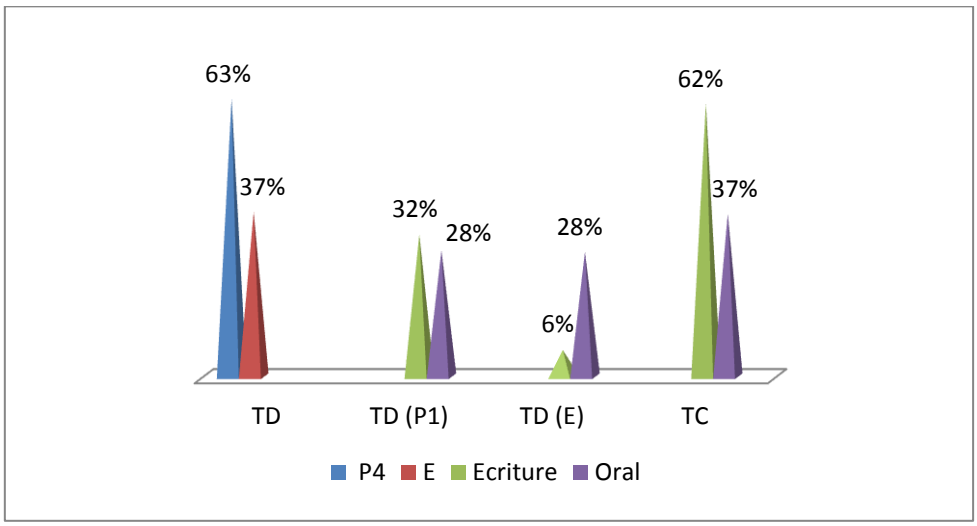

Figure 9. Chronogenèse de P1

Nous remarquons dans ce graphique que P1 occupe pratiquement le double du temps didactique cumulé, soit 63%, par rapport à celui qu'il réserve aux élèves, soit 37%. Sous ce rapport sa posture reste dominante à travers sa présence trop prégnante dans l'action didactique. Il accorde peu de place, par rapport à la sienne, à l'action des élèves, qu'il contrôle de fait, presque de bout en bout. Si nous analysons, par ailleurs, le temps didactique, consacré aux différentes tâches de l'activité, nous nous rendons compte que le temps didactique durant lequel P1 agit à l'écriture quintuple quasiment, celui accordé à l'élève. On peut même dire que le temps d'enseignement domine largement le temps d'apprentissage. Par contre, les statistiques du graphique montrent clairement que le temps didactique qu'occupent P1 et les élèves à l'oral est équivalent, soit 28%. Cela signifie que les élèves ont agi autant de fois à l'oral que P1. Là, nous pouvons dire que le temps d'enseignement reste nettement équivalent à celui de l'apprentissage. Enfin, en prenant en compte le temps chronologique, nous

constatons que 62% sont consacrés à l'écriture et 37% à l'oral, soit presque le double. Cela montre que l'écriture, qui était l'objet de cette séance, a été la tâche dominante de celle-ci.

SYNTHESE

Globalement les critères de la chronogenèse montrent, notamment dans l'occupation du temps didactique que P1 par son action a anéanti l'action didactique conjointe avec les élèves, à défaut de l'empêcher. En regardant les données du temps didactique, réparties entre l'écriture et l'oral, il faut dire que l'analyse reste mitigée, puisque pour la tâche d'écriture P1 demeure le maître du jeu didactique, tandis que pour la tâche réservée à l'oral l'action de l'enseignant équivaut à celle des élèves. Sur ce point, on peut en déduire que l'action didactique conjointe est, à des moments précis du temps didactique, effective, même s'il n'est pas possible qu'on puisse dire qu'elle a été favorisée dans toute l'activité.

2.4. **Analyse des données de la chronogenèse de P2 (Annexe 16)**

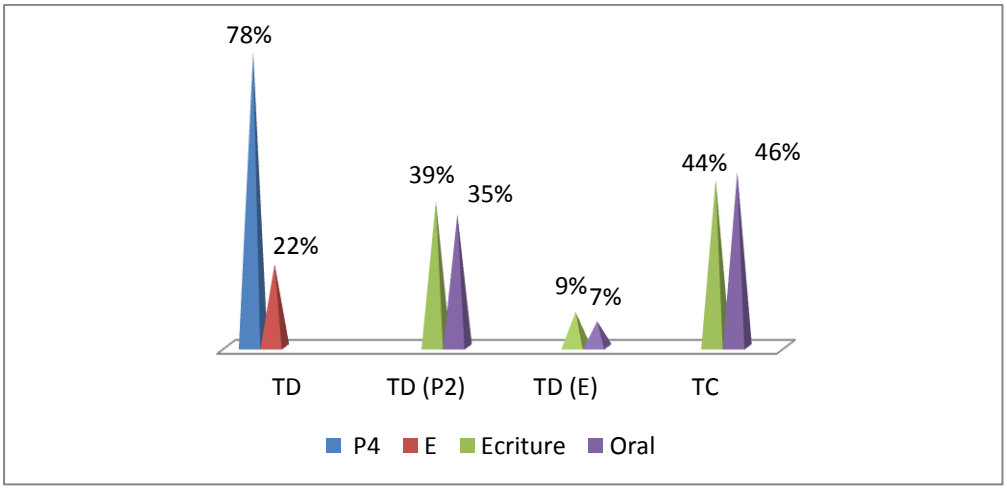

Figure 10. Chronogenèse de P2

En regardant les données de ce graphique, le premier constat qui est frappant c'est que le temps didactique qu'occupe P2 d'une manière globale triple celui des élèves, soit respectivement 78% et 22%. Cela montre que, quantitativement, l'action de l'enseignant domine complètement celles des élèves. En privilégiant son action l'enseignant a, sans doute involontairement, marqué l'action didactique, de son empreinte. En d'autres termes, il est resté le maître du jeu didactique. On peut même dire que l'action d'enseignement est restée prépondérante par rapport à celle d'apprentissage. Si l'on analyse les données quantitatives du

graphique par rapport aux tâches effectuées, en l'occurrence l'écriture et l'oral, le constat est différent, puisque ce qui apparaît c'est que P2 et les élèves occupent quasiment du point de vue quantitatif le même pourcentage du temps didactique, soit respectivement 39% et 35% à l'écriture, et 9% et 7% à l'oral. Ce qui est remarquable c'est que pour les tâches spécifiques de l'écriture et de l'oral P2, quantitativement cesse d'être le maître du jeu, celui dont l'action surplombe celles des élèves. On peut noter l'équilibre, même si son action reste légèrement prédominante, entre ce qu'il fait pour enseigner, et même pour apprendre, et ce que font les élèves pour apprendre, et parfois même pour se substituer à lui momentanément dans une posture d'enseignant. Cela montre plus simplement que dans des tâches spécifiques qui occupent une part de l'action didactique, comme celles de l'écriture et de l'oral, P2 peut cesser d'être dirigiste et dominant par sa présence omnisciente dans l'action didactique. De même, en se fondant sur les données du temps chronologique, on voit même que dans le temps cumulé des actions successives de P2 et des élèves, soit respectivement 44% et 46%, la même équivalence est maintenue au cours de l'activité, et en fonction des tâches effectives.

SYNTHESE

Nous pouvons retenir de cette analyse que, selon le critère du temps didactique cumulé, P2 a empêché globalement l'action didactique conjointe avec les élèves, dès lors que son action, trop prépondérante dans l'activité, a largement submergé celles des élèves qui sont devenues peu importantes par rapport à la sienne. Néanmoins, si l'analyse est faite de manière spécifique, parce que rapportée aux tâches de l'écriture et de l'oral que P2 et les élèves font et à quel moment de l'activité ils les font, nous pourrions en déduire que, selon les données quantitatives du temps didactique, consacré à la tâche d'écriture, soit 39% et 9% du temps didactique cumulé pour respectivement P2 et les élèves, l'action de l'enseignant annihile presque totalement celles des élèves. Cela dénote que son action, occupant considérablement le temps didactique spécifique à l'écriture, reste trop importante pour permettre de dire que P2 a, de bout en bout, quasiment dirigé et contrôlé son activité en maître du jeu didactique. On peut retenir ainsi que l'action d'enseignement l'a emporté sur celle d'apprentissage, que même l'action didactique conjointe, pour ce qui concerne cette tâche spécifique à l'écriture, en a été grandement anéantie pour ne pas dire empêchée.

2.5. **Analyse des données de la chronogenèse de P3 (Annexe 17)**

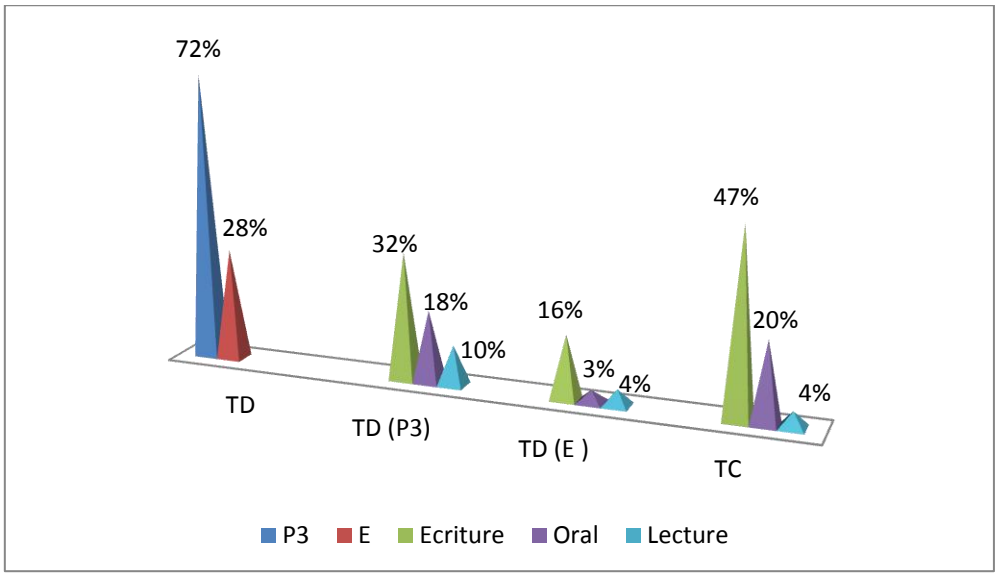

Figure 11. Chronogenèse de P3

En regardant de près les données quantitatives, on voit que l'enseignant occupe 72% du temps didactique cumulé contre 28% pour les élèves ; ce qui fait que P3 triple pratiquement le temps didactique des élèves. Son action surplombe toute l'activité et laisse peu de place à celles des élèves. On note, par ailleurs, que l'enseignant par sa position dominante contrôle pratiquement toute l'action didactique en inhibant presque celles des élèves. Si nous analysons les données quantitatives de la chronogenèse sous l'angle des pourcentages du temps didactique spécifique à l'écriture, à l'oral et à la lecture nous voyons que cette position dominante de P3 se confirme dans la gestion du temps didactique, axé sur des actions ou tâches précises. Quantitativement, on remarque qu'à la tâche principale de l'écriture P3 se consacre 32% contre 16% pour les élèves du temps didactique cumulé, soit le double. Ce qui veut dire que, là aussi, pour l'action didactique principale l'enseignant a agi plus que les élèves. En vérité, il s'est érigé en maître du jeu didactique dès lors que son action reste éminemment prépondérante. De même, dans la gestion du temps didactique, consacré à la tâche spécifique à l'oral, on peut dire que P3, occupant 18% contre 3% pour les élèves du temps didactique cumulé, a suragi d'autant plus que son hyperaction, celle liée à l'oral, a complètement effacé les actions des élèves. La prise de la parole pour l'action explicite d'enseigner ou d'apprendre est tellement déséquilibrée que l'enseignant, qui en assume le monopole, reste hyperactif, donc celui qui dirige et oriente l'activité de bout en bout. Quant à

la dernière tâche spécifique à la lecture, le même constat est de mise ; en effet, on remarque que P3 occupe10% du temps didactique cumulé contre 4% pour les élèves, soit encore le double des actions des élèves. Ce qui montre que pour cette tâche aussi l'action de l'enseignant trône sur l'activité. Enfin, en se fondant sur le temps chronologique, les données quantitatives montrent que P3 et les élèves, sur les actions didactiques qui s'enchaînent au fur et mesure que se déroule l'activité, occupent pour la tâche principale de l'action didactique, c'est-à-dire l'écriture, près de 47% du temps chronologique, soit un peu moins de la moitié du temps de l'activité ; on peut en déduire que chronologiquement, l'enseignant a essayé de maintenir ses actions dans l'objet principal d'étude.

SYNTHESE

Ainsi, l'analyse des données de la chronogenèse autorise à dire que P3 n'a pas favorisé l'action didactique conjointe avec les élèves, car à partir des données des temps didactique et chronologique il apparaît nettement que son action, ou plutôt son hyperaction, a quasiment anéanti celles des élèves. Sous ce rapport, on peut en déduire que l'action d'enseignement a empêché celle d'apprentissage. Or, les temps didactique et chronologique, ayant été assujettis aux actions éminentes de l'enseignant sur celles des élèves, on peut être amené à penser que P3, selon les critères de la chronogenèse, a centré l'action didactique autour de la sienne.

2.6. Analyse des données de la chronogenèse de P4 (Annexe 18)

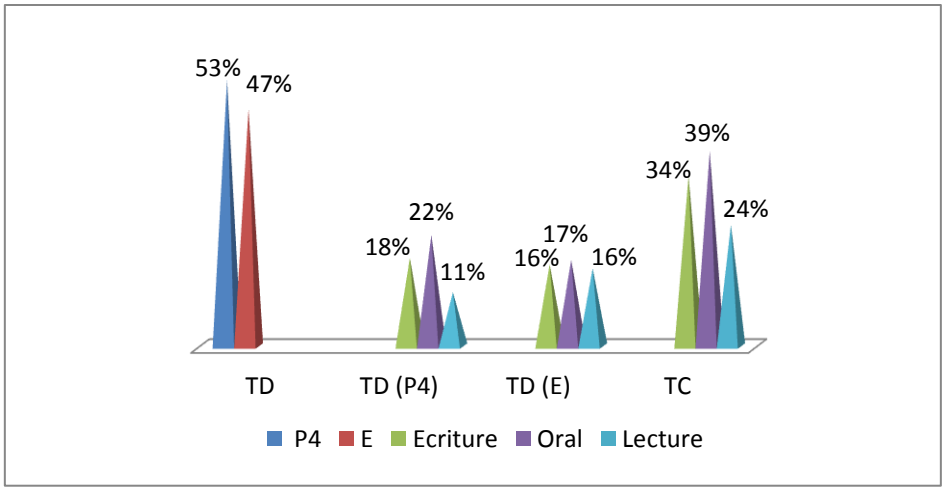

Figure 12. Cronogenèse de P4

Sur ce graphique nous remarquons que les temps didactique et chronologique cumulés sont évalués en pourcentages. Ce qui en ressort immédiatement c'est que les pourcentages du temps didactique, que P4 et les élèves occupent dans leurs actions et tâches, sont quasi équivalents du point de vue quantitatif, soit respectivement 53% et 47%. Ce qui montre que P4, selon les données quantitatives du temps didactique cumulé, a accordé une place importante aux actions des élèves dans le temps de l'activité globalement appréciée. On voit même que, sur la base du temps didactique, P4 a favorisé l'action didactique conjointe, car ses actions, en temps didactique cumulé, restent équivalentes à celles des élèves. Ce qui peut supposer que ceux-ci, ayant agi autant de fois que lui, ont dû partager avec lui le temps où l'action d'enseigner et d'apprendre est explicite. Si nous regardons, par ailleurs, le temps didactique spécifique à l'écriture, l'oral et la lecture, nous constatons aussi la même équivalence des actions de P4 et des élèves, estimées en temps didactique. En effet, pour l'activité orale, on note que, quantitativement, 22% et 17% du temps didactique cumulé sont réservés respectivement à P4 et les élèves. Ce qui peut signifier que l'enseignant a parlé autant que les élèves dans leurs actions didactiques consacrées à l'oral. De même, en ce qui concerne l'activité principale, réservée à l'écriture, le même constat est de mise, puisque P4 et les élèves occupent tour à tour18% et 16% du temps didactique. Il en va de même pour la tâche de lecture durant laquelle P4 et les élèves se réservent 11% et 16% du temps didactique. Il en découle que dans l'activité conduite par P4, il y a un équilibre entre l'action d'enseignement et d'apprentissage, que l'enseignant n'est pas seul ou explicitement, le maître du jeu didactique, mais qu'il partage ses actions avec les élèves en les conjoignant, que sa position n'est pas si omnisciente pour que l'action conjointe avec les élèves puissent en être biaisée. En outre, si nous analysons les données de la chronogenèse selon le temps chronologique, nous voyons que P4 a réussi à maintenir l'équilibre dans l'enchaînement des actions didactiques, notamment spécifiques à l'oral, l'écriture et la lecture, en leur consacrant respectivement 34%, 39% et 24 % du temps didactique cumulé.

SYNTHESE

On peut dire donc que P4 a réussi, selon l'analyse quantitative des données des temps didactique et chronologique, à faire de sorte que l'action didactique conjointe avec les élèves soit favorisée, notamment par rapport aux actions et tâches spécifiques à l'écriture et à l'oral, même si, par ailleurs, il a plus consacré son action à la tâche spécifique à l'oral qui est plus importante que l'écriture qui devrait être l'objet d'étude principal de l'activité. Malgré tout

son occupation des temps didactique et chronologique reste dominante, car légèrement au-dessus de la moyenne.

3. **Analyse simple des données de la mésogenèse**

L'analyse des données de la mésogenèse consiste à étudier la manière dont les savoirs sont introduits dans le lieu didactique en interaction avec le milieu, à travers l'interaction verbale ou le jeu de questions/réponses entre les enseignants et les élèves. L'idée c'est de quantifier en temps cumulés le temps de l'activité durant lequel les enseignants et les élèves occupent l'interaction verbale à travers leurs questions et leurs réponses. Ensuite, il s'agira d'analyser les données obtenues, après les avoir traduites en pourcentages sous la forme d'un graphique, de voir si les critères de la mésogenèse permettront de dire ou non que les enseignants non titulaires et titulaires développent effectivement des compétences professionnelles incorporées dans l'activité.

Les graphiques ont été faits en fonction de la formulation des questions (Q et SQ), de la qualité des réponses (QRE) et du niveau de compréhensibilité des élèves (NCE). La QRE a été appréciée en faisant une comparaison entre les taux de TBR (Très Bonne Réponse), de BR (Bonne Réponse) cumulés et ceux de RM (Réponse Moyenne) et de MR (Mauvaise Réponse) cumulés. Si le taux cumulé de TBR et de BR est significativement plus élevé que celui des RM et MR, nous considérerons que la QRE est bonne, s'ils sont plus ou moins égaux on pourra dire que la QRE est moyenne. En revanche si le taux cumulé de TBR et de BR est significativement inférieur à celui de RM et MR on retiendra que la QRE est mauvaise. L'évaluation du NCE dépendra de la QRE. La compréhension sera considérée comme bonne quand le taux de BC (Bonne compréhension) est significativement plus élevé que les autres, comme moyenne si celui de CM (Compréhension Moyenne) est nettement plus élevé, et comme mauvaise lorsque le taux de MC (Mauvaise Compréhension) dépasse considérablement les autres.

3.1. **Analyse des données de la mésogenèse de M1 (Annexe 19)**

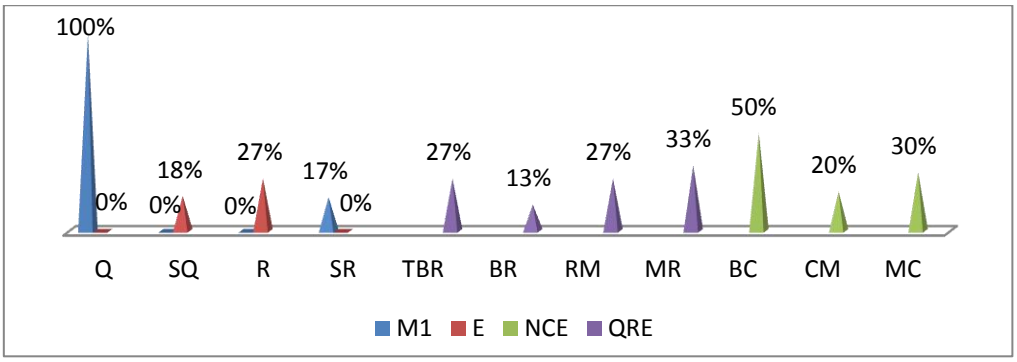

Figure 13. Mésogenèse de M1

En regardant de près les données de ce graphique le premier constat est que l'ensemble des questions qui ponctuent l'interaction verbale ont été formulées par M1, soit 100% contre 0% pour les élèves. L'échange verbal se fait donc à sens unique et reste dirigé de bout en bout par M1. Cela dénote à première vue que M1 contrôle totalement l'échange verbal ou le jeu de questions/réponses avec les élèves, que toutes ses actions, qui s'y rapportent, restent prépondérantes par rapport à celles des élèves. Il faut donc dire que pour le critère de la formulation des questions, l'enseignant demeure celui qui organise le jeu de questions réponses, c'est-à-dire le jeu verbal. On peut même dire que du point de vue quantitatif le dialogue a été plutôt empêché. Le fait est que nous avons constaté que les données montrent que M1 prend la parole parfois pour répondre à ses propres questions puisque les élèves n'en ont pas posé. En effet, il y a 27% de SQ pour les élèves contre 0% pour M1 ; ce qui montre que M1 s'est souvent substitué aux élèves pour poser les questions à leur place comme pour anticiper sur leurs préoccupations. Ce qui, sans doute, a contribué à anéantir la dynamique de l'interaction verbale. De même, certaines questions des élèves n'ont pas trouvé de réponses, car les données montrent que 17% du temps de l'interaction verbale renvoient au critère SR dans le temps que M1 occupe à dialoguer avec les élèves. Cela signifie exactement qu'il y a des points du jeu verbal qui ont été, soit sciemment, soit involontairement occulté par M1. Si, par ailleurs, nous analysons la mésogenèse de M1 selon le critère de la pertinence ou de la qualité des réponses des élèves (QRE), on voit que quantitativement le pourcentage cumulé de MR, soit 33%, est légèrement plus élevé que celui des TBR, soit 27%. Ce qui en découle c'est qu'il n'est pas possible de dire que les réponses globalement appréciées peuvent être considérées comme pertinentes. En conséquence, on peut penser que cela est dû à la

formulation de certaines questions. Quoi qu'il en soit la qualité du bavardage s'en trouve forcément biaisée. Il est aussi à noter que, même si on cumule le pourcentage des BR, soit 13%, avec celui des TBR, on ne pourra pas améliorer très nettement la qualité ou la pertinence de la formulation des réponses, car le taux de réponses approximatives ou moyennes, c'est-à-dire les RM, qui est de 27% vient atténuer la qualité de la formulation des questions, en plus des réponses laissées en suspens par les élèves, soit parce qu'ils n'ont pas compris la question, soit parce que M1 a répondu à sa propre question, en l'occurrence les SR dont le pourcentage s'élève à hauteur de 17%. Il reste à voir le niveau de compréhension des élèves (NCE) apprécié à partir de la réponse des élèves. Si on regarde les données du NCE on retiendra que la compréhension des élèves, durant l'interaction verbale, est moyennement correcte car le pourcentage de BC atteint juste 50% du temps consacré à la mésogenèse contre 50% de CM et MC cumulées. Ce qui montre que le NCE reste très moyen et a certainement joué sur la qualité de l'interaction verbale que M1 a organisée avec ses élèves.

SYNTHESE

L'analyse quantitative des données de la mésogenèse de M1 a permis donc de voir que l'enseignant a organisé l'interaction verbale, voire le dialogue avec les élèves, de manière dirigiste. En effet, il s'est érigé en maître du jeu des questions/ réponses en formulant quasiment la totalité des questions, ne laissant aux élèves que le soin d'y répondre. Et même là aussi, il n'hésite pas à répondre ou à influer sur la réponse des élèves, ce qui ne leur donne pas la possibilité de participer de manière autonome et conjointe aux interactions verbales avec les élèves et le milieu ou en situation didactique. On peut ainsi dire que la place qu'occupe M1, dans l'interaction verbale qu'il organise avec les élèves pour introduire les savoirs de manière située, reste trop importante et prépondérante pour favoriser l'action didactique conjointe, vue sous l'angle de la mésogenèse dont il reste le maître. Jamais, en outre, les élèves n'ont pu prendre l'initiative de la formulation des questions dans les échanges qu'ils ont eus avec M1 qui, du reste, est toujours resté à l'initiative des questions. En dominant, de cette sorte, l'interaction verbale l'enseignant a, sans doute, empêché l'action didactique conjointe de se développer de manière convenable selon le critère de la mésogenèse. Au fond, il a contrôlé de bout en bout le dialogue avec les élèves, donc l'action didactique.

3.2. Analyse des données de la mésogeneèse de M2 (Annexe 20)

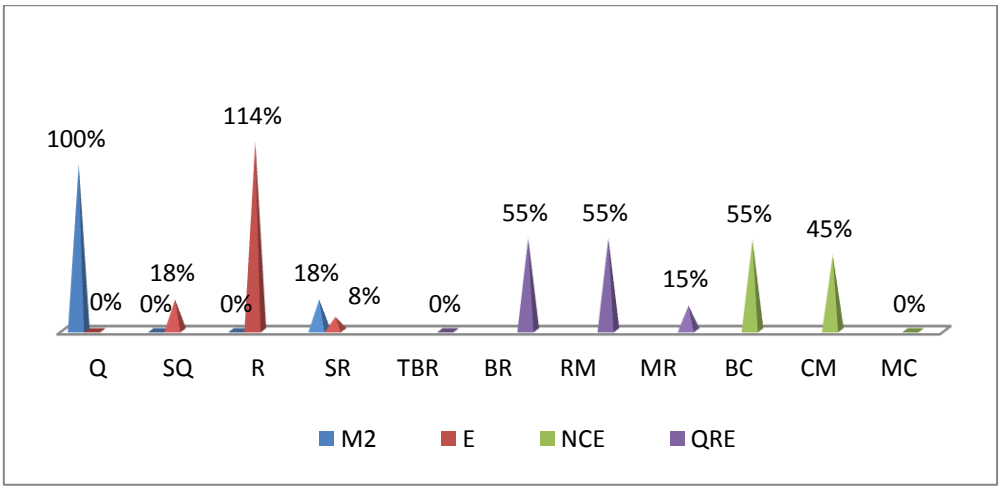

Figure 14. Mésogenèse de M2

Les données quantitatives de ce graphique montrent que toutes les questions ont été posées par M2, soit 100% contre 0% pour les élèves. Ce qui montre que M2 a eu la totale initiative de la formulation des questions, que les élèves n'ont pas pu se substituer, à des moments de l'interaction verbale, à elle pour poser leurs questions et prendre ainsi en charge leurs préoccupations didactiques ou leurs apprentissages. Ce qui veut dire que le jeu des questions et des réponses, qui constituent essentiellement les interactions verbales entre M2 et les élèves en situation d'enseignement et d'apprentissage, s'organise à sens unique, c'est-à-dire de l'enseignante aux élèves, qu'il reste donc dirigé. Le pourcentage de SQ des élèves, soit 18% montrent que M2 répond à ses propres questions, du moins à des questions qui ne lui ont pas été posées par les élèves. Le pourcentage de R des élèves, soit 114%, laisse penser qu'ils ont été confinées à répondre aux questions et non à prendre l'initiative de l'interaction verbale, qu'ils sont même allés au-delà des questions qui leur ont été posées par M2. En regardant le pourcentage de SR de M2, on peut retenir que 18% des questions posées sont restés sans réponse de la part de l'enseignante, contre 8% de SR des élèves. Cela peut signifier que certains points de l'interaction verbale sont passés sous silence par M2, ce qui va certainement jouer sur la qualité des réponses données par les élèves. En effet, en analysant la QRE on voit que le nombre de TBR est nul, soit 0% des réponses données par les élèves. Cela peut s'expliquer par le fait que dans l'interaction verbale M2 est beaucoup intervenue pour aider ou répondre à la place des élèves, que les élèves ont été obligés d'attendre la reformulation des questions pour pouvoir y répondre convenablement. Toujours est-il que le pourcentage de

BR des élèves s'élèvant à 55%, soit quasiment la moitié de celui des réponses données, ne permet pas de justifier de la qualité des réponses des élèves, puisque si l'on cumule le nombre de RM, 55%, et de MR, 15%, des élèves, nous obtenons un pourcentage qui dépasse significativement celui des BR. Ce qui permet de dire que la qualité des réponses n'est pas nettement garantie dans l'interaction verbale située entre M2 et les élèves. La QRE étant peu significative en pourcentages des réponses données par les élèves, il paraît certainement normal que le NCE en soit affecté. C'est pourquoi, nous constatons, en observant ces données quantitatives, que le taux de BC est de 55% contre 45% de MC. On voit là aussi que, malgré qu'il soit légèrement au-dessus de la moyenne, il ne permet pas d'affirmer avec certitude d'un bon niveau de compréhension des élèves. Par ailleurs, on voit que M2 a, en contrôlant toute l'interaction verbale et en s'érigeant exclusivement en maître de l'interaction verbale a, sans doute, selon le critère de la mésogenèse, empêché très souvent l'action didactique conjointe de se développer. En effet, en se fondant, d'abord, sur le critère de la formulation de questions on peut dire certainement que le jeu des questions/réponses, sur lequel nous avons reposé l'essentiel de la mésogenèse, reste dirigé de manière monolithique par M2. De ce point de vue, l'action explicite d'enseignement, celle de M2, a dominé celle d'apprentissage des élèves. Or, il aurait fallu, de la part de l'enseignante, concédé aux élèves la possibilité de formuler des questions, pour qu'il y ait une véritable interaction verbale, basée sur le dialogue, et non sur un échange à sens unique, où M2 a dominé et orienté complètement l'interaction verbale.

SYNTHESE

Ainsi, l'analyse des données de la mésogenèse de M2 a montré que l'intention explicite d'enseignement, qui normalement devrait se conjoindre avec celle d'apprentissage pour favoriser l'action didactique conjointe, fondée sur un véritable dialogue entre M2 et les élèves, a dominé ce moment de l'action didactique. On constate que le dialogue n'a pas réellement eu lieu, que ce qui devrait constituer un échange dynamique, à la sorte de la maïeutique de Socrate, a tourné plus à une action verbale, où M2 pose des questions et les élèves répondent, qu'à une interaction verbale véritable qui aurait dû être un moment où les élèves, de temps à temps, se substitueraient à M2 en formulant leurs propres questions, pour se donner au moins l'illusion de conduire le jeu verbal en situation d'apprentissage. Ce qui permettrait, non seulement à M2 de dynamiser le dialogue avec les élèves sur l'objet d'étude, mais surtout de réorienter l'interaction verbale de manière stratégique en fonction des

situations d'apprentissage, c'est-à-dire des véritables attentes des élèves. Au contraire, nous avons vu M2 se substituer aux élèves pour répondre ou les aider à répondre à ses questions. Si on analyse donc son action didactique sous cet angle, celui de la mésogenèse, on pourra dire que son action trop prépondérante n'a pas favorisé l'action didactique conjointe.

3.3. Analyse des données de la mésogenèse de P1 (Annexe 21)

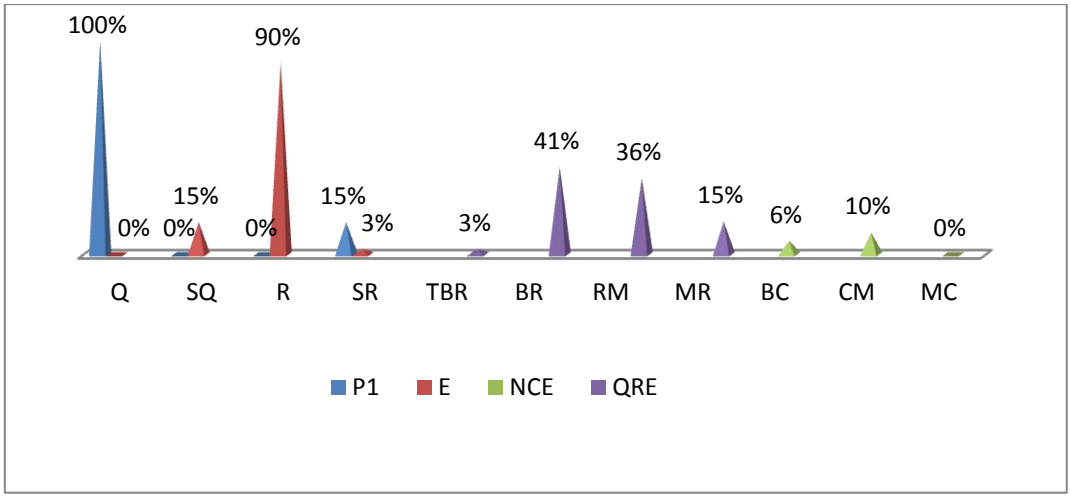

Figure 15. Mésogenèse de P1

En regardant les données quantitatives du graphique, le premier constat est que les questions sont exclusivement posées par P1, soit 100% de Q contre 0% pour les élèves. Or, si l'on maintient l'idée qu'en français la mésogenèse consiste à une interaction verbale, voire un dialogue entre l'enseignant et les élèves, et même un bavardage situé, on peut dire qu'elle s'organise autour d'un jeu de questions/réponses qui sous-tend l'interaction verbale. Et lorsque P1 se réserve l'exclusivité de la formulation des questions, cela peut signifier que P1 s'inscrit dans une logique d'action verbale plutôt que dans celle d'une interaction verbale qui suppose au moins un changement de positions, fut-il momentané, entre P1 et les élèves. On peut donc dire que cet échange se fait à sens unique et reste dirigé par P1 qui en fixe les tenants et aboutissants de bout en bout. En procédant de la sorte P1 ne donne pas aux élèves l'opportunité de prendre, ne serait-ce que pour un moment de l'activité, l'initiative de l'échange verbal pour introduire les savoirs dans le milieu. Il s'érige, au contraire, en maître du jeu verbal. Le taux de 18% de SQ, qui renvoie, par opposition aux réponses qui ne sont attachées à aucune question, pour les élèves, montre bien que ceux-ci ont même été amenés à répondre à des questions qui n'ont pas été explicitement posées. Ce qui peut signifier qu'à

défaut de poser des questions ils ont essayé de donner spontanément des réponses à leurs propres interrogations qui, parfois, n'ont rien à voir avec la question posée par P1. Ce qui peut entraîner des conséquences sur la qualité des réponses données par les élèves. Si on regarde le taux de réponses (R), on note que 90% des réponses ont été donnés par les élèves, ce qui vient confirmer la première impression selon laquelle l'interaction verbale a tourné à une action verbale magistrale dominée par P1. En appréciant la qualité des réponses élèves (QRE) on voit que les taux de RM et de MR, soit 36% et 15%, cumulés, dominent l'interaction verbale entre P1 et les élèves par rapport au cumul de TBR et de BR, soit 3% et 41%. On remarque aussi que le taux insignifiant de TBR vient appuyer l'idée que la qualité de l'interaction verbale entre P1 et les élèves, à défaut d'être qualifiée de mauvaise, reste moyenne. On le voit nettement quand on analyse les données du niveau de compréhensibilité des élèves (NCE) puisqu'il y a 10% de CM contre 6% de BC, ce qui peut justifier de la qualité moyenne de l'interaction verbale entre P1 et les élèves, puisque le taux de MC, soit 0%, est nul,.

SYNTHESE

L'analyse des données de la mésogenèse de P1 amène à dire que ce qui était parti pour être une interaction verbale entre P1 et les élèves a tourné à une action verbale magistrale, voire à un pseudo-dialogue dirigé, où l'enseignant a eu une posture de maître du jeu verbal qu'il a maîtrisé et dominé de bout en bout. En regardant ces données du point de vue de l'action didactique conjointe, on peut dire aussi que, selon le critère de la mésogenèse, P1 a plus empêché l'action conjointe avec les élèves qu'il ne l'a favorisée. On peut le penser dès lors que son action trop prépondérante, du fait de son omniprésence et omnipotence dans le jeu verbal, a confiné les élèves dans une posture exclusive de répondeurs. Sans jamais leur donner l'opportunité de conduire ou de faire conduire, voire d'orienter le jeu des questions/réponses, l'enseignant a favorisé une approche magistrale de l'introduction des savoirs dans le milieu. En empêchant les élèves de prendre, par exemple, l'initiative des questions pour, non seulement donner à l'échange verbal un caractère interactionnel, il a manqué d'imprimer à l'action didactique, c'est-à-dire les moments de l'activité où l'intention d'enseigner ou d'apprendre est explicite de la part de P1 et des élèves, un caractère conjoint. Or, en agissant, tel que nous l'avons décrit et analysé précédemment, P1 s'est érigé en maître presqu'absolu de la relation verbale, plus qu'en acteur didactique qui doit agir conjointement avec les élèves, celui qui doit feindre de se retirer de l'interaction verbale pour leur donner d'en avoir l'initiative, afin de mieux la conduire en la réorientant, sans cesse, en fonction des interactions

avec le milieu qui, du reste, sont imprévisibles et ne peuvent être maîtrisées qu'*in situ*, c'est-à-dire dans l'activité.

3.4. Analyse des données de la mésogenèse de P2 (Annexe 22)

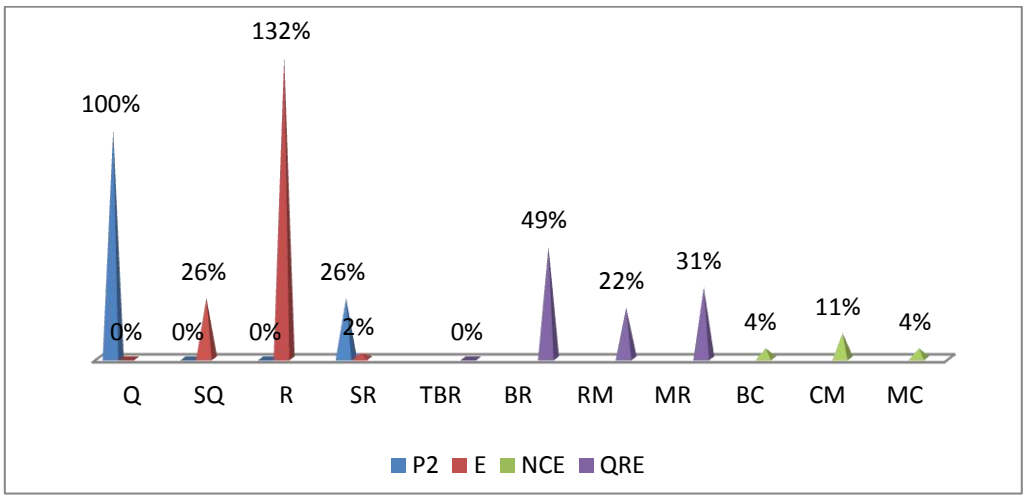

Figure 16. Mésogenèse de P2

En regardant les données quantitatives nous voyons que P2 pose la totalité des questions, soit 100% de Q contre 0% pour les élèves. Ce qui montre, *a priori*, que P2 a conduit magistralement le dialogue avec les élèves, nous pourrions même parler d'un échange dirigé où le jeu des questions/réponses qui aurait dû soutenir l'interaction verbale, reste dirigé à sens unique, c'est-à-dire le professeur pose les questions et les élèves répondent. On constate que là aucune possibilité n'est offerte aux élèves de prendre, à des moments précis de l'activité, l'initiative des questions pour pouvoir réorienter l'interaction verbale, en fonction de leurs préoccupations ou intentions insoupçonnées et explicites d'apprendre ou de faire apprendre quelque chose, non moins importantes que celles préalables que P2 lui-même avait explicitement manifestées pour enseigner ou faire apprendre aux élèves. En agissant donc de la sorte l'enseignant se substitue, sans le savoir, ni le vouloir aux élèves, en anticipant sur leurs propres intentions, au lieu de les laisser eux-mêmes les exprimer. On note que la programmation a primé sur les développements possibles de l'action didactique, en tant qu'expression d'intentions explicites d'enseignement et d'apprentissage, que les élèves subissent le jeu verbal, au lieu d'y participer de manière interactive. Le taux de R, soit 132%, conforte cette idée dès lors que la quasi-totalité des réponses est l'apanage des élèves. Ce pourcentage montre même qu'ils ont dû prodiguer des réponses à des questions qui ne leur ont

été pas posées par P2, ce que l'on constate quand on regarde de près les taux de SQ (sans question) des élèves, soit 26%. Les SQ peuvent s'expliquer doublement, d'abord par le fait que les réponses supplémentaires et explicites des élèves laissent transparaître l'idée que leurs préoccupations y soient implicitement déclinées, mais surtout et aussi qu'ils ont dû se répéter dans leurs réponses en recherchant les réponses justes aux mêmes questions. Toujours est-il que la constante c'est que les élèves, en ayant l'exclusivité des réponses, montrent bien qu'ils subissent l'action verbale de P2 qui domine et dirige l'interaction verbale avec prééminence et magistralement ; ce qui va, sans doute, jouer sur la qualité des réponses des élèves (QRE). A ce sujet, les données quantitatives permettent de voir que 26% de SR concernent P2 contre 0% pour les élèves. Cela peut signifier que certaines réponses peu satisfaisantes des élèves restent sans éclairage, ou même que P2 a occulté des points de l'interaction verbale et du jeu des questions/réponses. Les taux cumulés de TBR, soit 0%, et de BR, soit 46%, n'atteignent pas la moitié de l'action didactique consacrée à la mésogenèse, c'est-à-dire à l'interaction verbale. Or, si on cumule les taux de RM, soit 22%, et de MR, soit 31%, nous remarquons que le nombre de réponses moyennes et mauvaises, donné par les élèves, est supérieur ; ce qui peut permettre de penser que la qualité des réponses des élèves (QRE) reste plutôt moyenne, voire même très proche de l'insuffisance puisque 31% des réponses sont mauvaises, soit le taux le plus élevé dans l'évaluation de la mésogenèse de P2. Cette QRE peut s'expliquer par le fait que les élèves ont eu du mal à comprendre la formulation des questions par P2, ou plus simplement ils ont dû solliciter son aide pour répondre convenablement, ou encore que celui-ci n'a pas attendu la réponse des élèves hésitants pour donner la sienne. Autant de supputations possibles pour mieux comprendre la manière dont l'interaction verbale de P2 et des élèves a été organisée à partir de la QRE. Par ailleurs si nous analysons le NCE selon les données quantitatives obtenues, on voit que le taux de CM, soit 11%, est le plus important contre 4% de BC et de MC, ce qui vient corroborer l'idée que l'interaction verbale avec les élèves a été moyennement conduite par P2.

SYNTHESE

En somme, nous pouvons dire, à partir de l'analyse des données de la mésogenèse de P2, que l'enseignant a eu une posture dominante dans l'interaction verbale avec les élèves. Au fond, ce qui devrait être une interaction verbale est restée une action verbale dirigée, c'est-à-dire conduite magistralement par P2 qui est resté de bout en bout maître du jeu verbal, le conduisant et l'orientant même à sa guise, sans donner aux élèves l'opportunité d'interagir

avec lui. Le premier enseignement qu'on peut en tirer c'est que dans le temps de l'interaction verbale l'action didactique a été dominée par celle de P2 au détriment de celle des élèves, que par conséquent l'action explicite d'enseignement l'a emporté sur celle d'apprentissage. Sous l'angle de l'action didactique conjointe, ce qui semble plus plausible c'est que P2, selon le critère de la mésogenèse, a plus empêché l'action didactique conjointe avec les élèves qu'il ne l'a favorisée par sa démarche trop magistrale. On le voit donc l'omniprésence et l'omniscience de P2 ont empêché les élèves de prendre, à des moments précis de la mésogenèse, l'initiative du jeu verbal. Ce qui vient confirmer l'idée qu'ils ont été confinés dans une posture exclusive de répondeurs dans le jeu des questions/réponses qui a sous-tendu l'interaction verbale avec P2. En agissant de la sorte, P2 n'a donc pas favorisé l'action didactique, c'est-à-dire l'intention explicite d'enseigner ou d'apprendre, de se développer dans une perspective conjointe.

3.5. **Analyse des données de la mésogenèse de P3 (Annexe 23)**

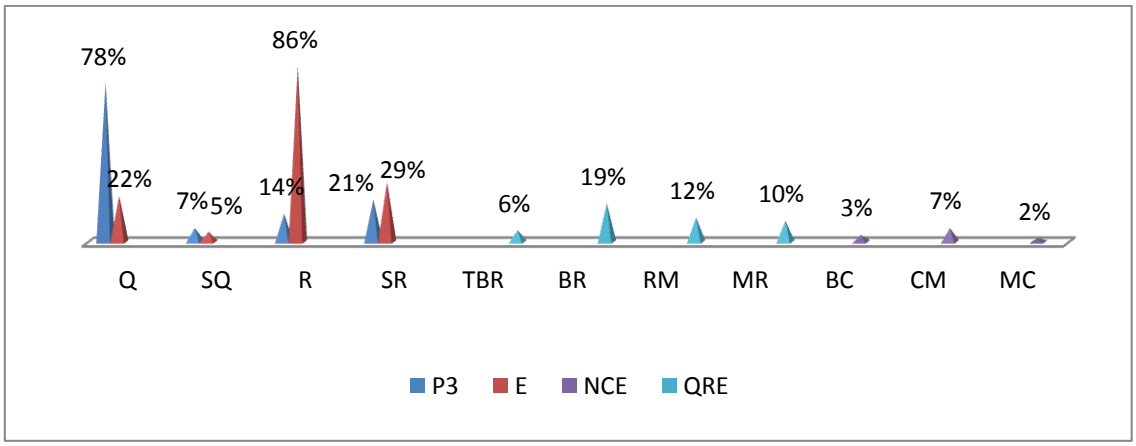

Figure 17. Mésogenèse de P3

En regardant de près les données de la mésogenèse, on remarque que le taux de Q de P3, soit 78%, quadruple pratiquement celui des élèves qui est à 22%. Ce qui peut signifier que P3 s'est réservé quasiment la totalité des questions. On peut considérer, dès lors, qu'elle a dirigé magistralement le jeu verbal, celui des questions/réponses qui sous-tend l'interaction verbale qu'elle a organisée avec les élèves. Certes, de temps en temps les élèves ont eu ou pris l'initiative de reprendre le cours de l'interaction verbale à leur compte, mais il reste que la posture trop prégnante de P3 leur a laissé peu de possibilités d'entreprendre. On remarque alors que l'interaction verbale a été plus proche d'une action verbale, magistrale et linéaire, où

P3 pose les questions, oriente le jeu verbal à sa guise, et s'érige beaucoup plus en transmetteur de connaissances et de savoirs déjà programmés qu'en actrice didactique coopérative, qui construit conjointement les connaissances et les savoirs avec les élèves dans un dialogue véritablement interactif, où ils échangent leurs postures en fonction de la situation didactique. C'est dire que le dialogue que P3 devait construire avec les élèves sur la base d'un jeu des questions/réponses, selon les données quantitatives des Q, a plus tourné au monologue, où les élèves sont restés confinés dans leur posture de répondeurs, qu'à un échange dynamique et coopératif. Ce qui amène à penser que P3, sans être exclusivement omniprésent et omniscient, est quand même restée une actrice didactique qui domine le jeu verbal, celle qui l'a conduit de bout en bout. Le taux de SQ des élèves, soit 5%, étant peu significatif, on ne peut pas en déduire que les élèves ont cherché, en donnant des réponses qui ne se rapportent pas à des questions explicitement posées par P3, à prendre en charge eux-mêmes certaines de leurs préoccupations. L'analyse quantitative du taux de R des élèves, soit 85%, permet de corroborer l'idée que P3 a dominé l'interaction verbale, dès lors que la quasi-totalité des R reste l'apanage des élèves, l'enseignante se contentant de préciser certaines réponses ou d'aider certains d'entre-eux à répondre convenablement. Les taux de SR des élèves, soit 29%, quasiment le quart du pourcentage des réponses données, montrent bien les difficultés que les élèves ont éprouvé pour répondre aux questions. Ce qui peut s'expliquer doublement ; d'abord, on peut considérer qu'au moins le quart des questions posées par P3 n'a pas été compris par les élèves parce que n'ayant pas réussi à leur trouver des réponses ; ensuite, on peut aussi penser que P3, sans leur laisser la possibilité de répondre, leur a donné directement les réponses. Dans tous les cas, on remarque que le taux de SR de P3, soit 21 %, un peu moins du quart du pourcentage des réponses données, amène à dire que certaines questions ont été passées sous silence par P3, volontairement ou involontairement. Toujours est-il que le constat qui en découle est que les taux de SR permettent de voir la manière dont P3 a occulté certaines questions émergeant des interactions verbales avec le milieu pour privilégier les questions programmées *a priori*. Ce qui va certainement jouer sur la QRE : en effet, en regardant les taux cumulés de TBR et de BR, soit 25% des réponses données, et ceux de RM et de MR, soit 22% des réponses données, on voit qu'ils sont sensiblement équivalents. On pourrait alors en déduire que la qualité des réponses des élèves restent moyenne, dès lors que leur cumul approche à peine la moitié du pourcentage des réponses données, soit 47%. Ce qui peut jouer sur le niveau de compréhensibilité des élèves (NCE). En effet, de la QRE dépend l'appréciation de la compréhension des élèves. Or, si l'on tient compte des données quantitatives, on voit que le taux de MC, soit 10,71%, est le plus élevé des taux du NCE, par

rapport à ceux de BC, soit 3,57%, et de MC, soit 6,14%. En cumulant les taux de BC et CM, soit près de 10% du NCE, on peut dire que la compréhension des élèves est plutôt moyenne. Ce qui peut amener à penser que l'interaction verbale reste moyennement conduite par P3, selon les critères de la mésogenèse.

SYNTHESE

De l'analyse des données de la mésogenèse, on peut retenir que, compte tenu du fait que P3 est restée la principale actrice didactique du jeu verbal, l'interaction verbale, qui suppose un échange dynamique et interactif entre P3 et les élèves, a tourné à une action verbale linéaire et magistrale. Il apparaît que dans le moment de l'interaction verbale l'intention explicite d'enseigner a dominé celle d'apprendre, que les actions verbales programmées *a priori* ont surplombé celles qui devraient émerger des interactions avec le milieu et qui pourraient garantir la construction de savoirs, de connaissances de manière conjointe *a posteriori*. On le voit donc, l'analyse des données de la mésogenèse de P3, sous l'angle de l'action didactique conjointe, a permis de constater que, en privilégiant son action restée trop prépondérante durant l'interaction verbale, P3 n'a, sans aucun doute, pas favorisé le développement normal de l'action didactique conjointe, à défaut de l'empêcher totalement. Ainsi, le critère de la mésogenèse n'a pas permis de voir que P3 et les élèves ont agi conjointement dans l'action didactique de manière effective et incorporée dans l'activité.

3.6. **Analyse des données de la mésogenèse de P4 (Annexe 24)**

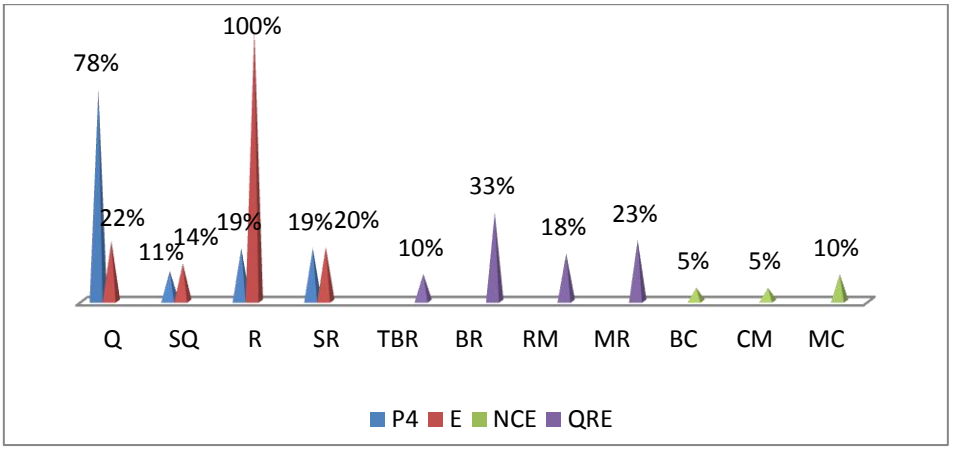

Figure 18. Mésogenèse de P4

En regardant de près les données quantitatives nous remarquons que la quasi-totalité des questions a été posée par P4, soit 78% contre 22% pour les élèves. On peut dire que P4 domine l'interaction verbale en l'organisant à sa guise, dès lors qu'il prend, la plupart du temps de l'action didactique, l'initiative du jeu des questions/réponses. Par contre, on ne peut pas dire qu'il est omniscient et omniprésent et qu'il domine, par la même occasion, l'action didactique de manière exclusive, car il concède de temps en temps aux élèves la possibilité de poser des questions et d'orienter ainsi l'interaction verbale, même si cette option ne semble pas la règle. Par ailleurs, si le caractère monolithique et autocentré du *« bavardage »* par P4 n'est pas vérifié, il reste que P4 demeure le maître du jeu didactique, que son action dans le jeu verbal est prépondérante, voire magistrale. En témoignent les taux de réponses données, soit 100% pour les élèves contre 19% pour P4, ce qui peut laisser penser que les élèves ont eu l'exclusivité des réponses aux questions posées. Les élèves paraissent ainsi confinés dans leur rôle de répondeurs dans le jeu de langage qui sous-tend l'interaction verbale. Ce qui vient aussi confirmer l'idée que le jeu des questions/réponses a été pratiquement conduit à sens unique : de l'enseignant aux élèves, qu'il a été plus proche d'une dimension magistrale qu'interactive. En regardant les taux de réponses données sans référence à une question explicite des acteurs, en l'occurrence les SQ, soit 11% pour P4 contre 14% pour les élèves, nous voyons que les élèves ont tenté d'exprimer leurs préoccupations en prenant l'initiative de donner des réponses qui ne renvoient à aucune question de P4, le poussant, sans doute, au moins de manière intermittente, à répondre à des préoccupations non programmées *a priori*, mais émergeant de l'activité. Le taux de 19 % de SR pour P4 contre 20% pour les élèves peut s'expliquer par le fait que P4, figé sur sa programmation, n'ait pas voulu redéployer sa stratégie dans des actions nouvelles, émergeant du milieu, qui l'auraient conduit à réorienter, au moins de manière plus conjointe, le jeu des questions/réponses avec les élèves. Il pourrait aussi se comprendre dès lors que les élèves, en manquant de répondre directement aux questions, ont exprimé leur incompréhension. Toujours est-il que l'absence de réponses est le gage d'une réticence verbale, volontairement exprimée ou non, qui vient atténuer la nature interactive de l'interaction verbale qui suppose un échange dynamique et interactif entre l'enseignant et les élèves. Par conséquent, on le ressent dans la qualité des réponses des élèves ; en effet, le taux cumulé de TBR et de BR est de 43% contre 41% de celui cumulé de RM et MR. On le voit la QRE avoisine la moyenne de 50% de l'interaction verbale, ce qui signifie qu'elle reste moyenne. Il en est presque de même pour le NCE dont les taux cumulés de BC et de CM, soit 10%, celui de MC, soit 10% restent les mêmes et largement en deçà de

la moyenne ; ce qui peut signifier que la compréhension des élèves reste très moyenne, à défaut d'être mauvaise.

SYNTHESE

On peut retenir de cette analyse de la mésogenèse de P4 que l'interaction verbale, conduite par P4, a été plus proche d'une action verbale dirigée et magistrale qu'un échange interactif. Dans le jeu du langage qu'il a organisé avec les élèves, le jeu de questions/réponses a été pratiquement orienté par P4 qui apparaît plus comme un maître du jeu qu'un acteur didactique coopératif. En procédant ainsi, l'enseignant a semblé privilégier dans l'action didactique, consacrée au jeu des questions/réponses, ses actions qui demeurent prépondérantes dans l'activité. Ce qui pourrait dire que dans l'action didactique, l'intention explicite d'enseigner domine significativement celle d'apprendre, ce qui peut induire l'idée que l'action didactique conjointe entre P4 et les élèves, à défaut d'avoir été empêchée par l'enseignant, n'a pas du tout été favorisée. Ce qui revient aussi à penser qu'il n'a pas été possible de dire que la manière de faire et d'agir de P4, dans l'interaction verbale avec les élèves, lui ait permis de développer une action didactique conjointe, mais, au contraire, son action autocentrée a plutôt inhibé celles des élèves qui ont été confinés dans leurs postures de répondeurs. Ainsi, le caractère interactif et conjoint du jeu verbal n'a pas été garanti, ni favorisé par P4. En réalité, l'enseignant a surtout été mu par une logique d'actions programmées que par une démarche coopérative du jeu verbal qui favoriserait les actions émergeant durant l'interaction verbale, et celles qui se seraient développées *a posteriori*. On peut donc même dire que l'action d'enseignement a dominé celle d'apprentissage, que subsidiairement il est possible de retenir, selon ce critère de la mésogenèse, en l'occurrence l'analyse de l'interaction verbale avec les élèves, que les actions programmées ont inhibé celles émergeant du milieu, qu'encore, même si P4 reste un peu moins omniprésent et omniscient dans l'interaction verbale, sa posture de maître du jeu du langage, voire de l'interaction verbale, suffit à dire qu'il a quasiment empêché l'action didactique conjointe avec les élèves de se développer convenablement.

4. Analyse comparative des données

Après avoir fait une analyse simple des données, il convient de les croiser afin de pouvoir regarder s'il y a une similarité plus ou moins grande entre les enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France dans le développement de compétences

professionnelles incorporées dans l'activité. En vérité, il s'agit d'une double comparaison où nous comparerons d'abord les données des séances animées par les enseignants non titulaires et titulaires au Sénégal et en France de manière séparée. Ensuite, nous les avons croisées en comparant les non titulaires et les titulaires entre eux dans les deux pays. L'idée c'est de voir, si dans chaque pays les enseignants non titulaires et titulaires développent effectivement des compétences professionnelles similaires et incorporées dans l'activité, et si celles qu'ils développent le sont aussi ou non dans les deux pays.

4.1. **Analyse des données de la topogenèse de M1 et M2**

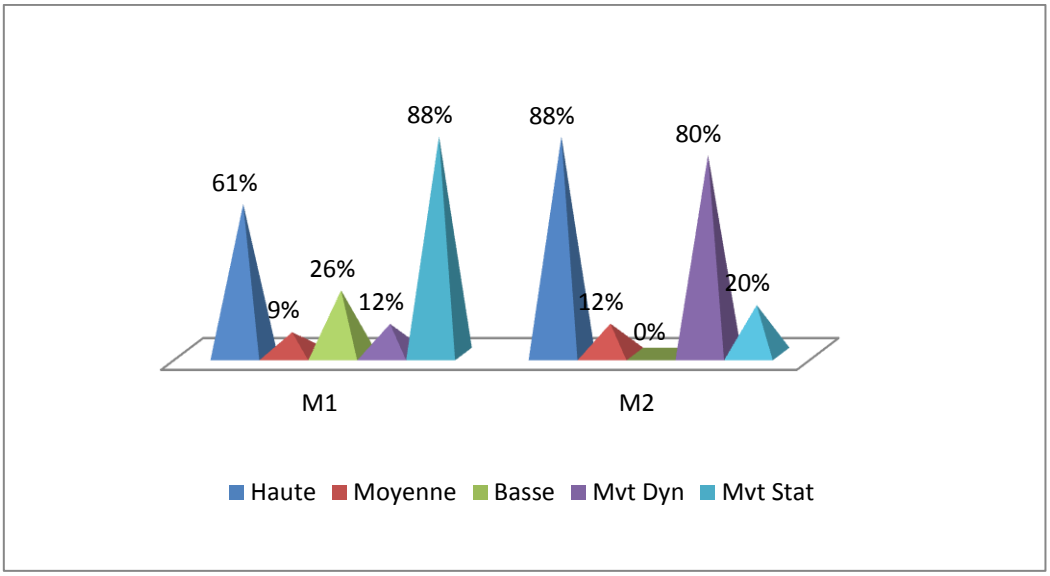

Figure 19. Mésogenèse croisée de M1 et M2

L'observation des données du graphique permet, de prime abord, de voir qu'il y a 61% de position haute que M1 occupe en temps cumulés du temps didactique contre 88% pour M2. Ce qui permet de dire pour un premier enseignement que tous les deux enseignants ont dominé de par leurs actions trop prégnantes toutes les autres qui auraient pu émerger du milieu, notamment celles des élèves. En effet, en ayant cette position au-dessus de la moyenne, soit un peu plus des trois quart du temps didactique respectivement pour M1 et M2, ils ont privilégié dans leurs actions didactiques leurs intentions explicites d'enseignement plus que d'apprentissage. En vérité, leurs positions hautes montrent que les deux enseignants ont agi plus ou moins de la même sorte en privilégiant leurs actions, inhibant, par la même occasion, celles des autres ; ce qui fait que, dans leurs manières de faire, M1 et M2 ont agi comme des enseignants qui font et savent tout, ceux qui se mettent dans la posture de

diffuseurs de connaissances et de savoirs, non construits ou co-construits *in situ* mais programmés d'avance. On peut alors penser que chacune de leurs actions a contribué à la négligence de l'approche participative et coopérative des élèves, dès lors que la position haute reste prépondérante dans leurs actions didactiques. Les taux quasi insignifiants de position moyenne, soit respectivement 9% et 12% du temps didactique pour M1 et M2 viennent renforcer l'idée que les deux enseignants ont accordé dans leurs actions peu de place à la possibilité de créer avec les élèves des liens de confiance assez suffisants pour leur permettre d'agir en toute autonomie afin de construire des savoirs situés et en interaction avec le milieu. Or, cela a été rarement possible puisqu'un peu moins du huitième du temps didactique a été consacré à la position moyenne. Cela montre bien que M1 et M2 ont été les seuls maîtres de l'action didactique, qu'ils ont agi plus en diffuseurs qu'en co-constructeurs de savoirs. Le même constat reste valable pour leur position basse, en l'occurrence 26% et 0% du temps didactique, respectivement pour M1 et M2. Ce que l'on voit dans ces données c'est que M1 et M2 ne se sont pas suffisamment effacés durant leur activité, au sens où ils donneraient l'illusion de se retirer de l'action didactique pour céder la place aux élèves et leur donner l'impression de la conduire par leurs propres actions, au moins pour le temps de construire ou de co-construire des savoirs d'action, voire leurs propres savoirs conjointement avec eux ; ce qui aurait renforcer l'approche coopérative et participative des élèves dans le développement de savoirs en situation didactique, prompte à favoriser l'apprentissage plus que l'enseignement de savoirs programmés qui donne à l'action didactique un élan magistral. On peut le dire donc en choisissant d'accorder moins d'importance dans leurs actions à la réticence didactique M1 et M2 ont opté pour contrôler exclusivement l'action didactique et, en conséquence, pour en faire l'objet d'une diffusion de savoirs. Par ailleurs, l'analyse des données de la position basse a aussi montré que l'enseignant non titulaire, M1, a mieux fait dans sa volonté de se retirer de l'action didactique pour laisser une autonomie d'action aux élèves, que M2, l'enseignante titulaire, qui a choisi de ne pas du tout adopter une position basse. Maintenant, si l'on observe bien les données des mouvements de M1 et M2, nous remarquons que seuls 12% du temps didactique sont consacrés aux mouvements dynamiques par M1 contre 80% pour M2. Cela peut s'expliquer par le fait que M2 s'est certes beaucoup déplacée dans le lieu didactique que M1, mais moins pour créer des relations de confiance avec les élèves en leur accordant plus d'autonomie d'action que pour agir dans le sens de diffuser des connaissances et des savoirs programmés. En vérité, si M1 est plus resté sur la position la plus importante de son action en se déplaçant moins de celle-ci à une autre, M2 se déplace plus en restant sur une position, en l'occurrence sur sa position haute, la plus

importante de son action. Ce qui semble être une différence dans leurs manières de faire n'en est pas une forcément si l'on se fonde sur le principe que les mouvements dépendent des positions des enseignants ; on peut certainement penser que l'essentiel des mouvements dynamiques de M1 et M2 sont faits en position haute. La conséquence qui en découle c'est qu'en réalité M2 n'a pas utilisé les 80% du temps didactique consacrés aux mouvements dynamiques pour créer suffisamment de proximité et de relations de confiance avec les élèves, susceptibles de donner plus d'autonomie à leurs actions, pour leur permettre de développer ou, pourquoi pas, de créer leurs propres savoirs dans l'action ou en situation d'interaction avec le milieu, ou conjointement avec l'enseignant. Les mouvements statiques, soit respectivement 80% pour M1 et 20% pour M2 du temps didactique, sont plus prompts à soutenir l'idée que M1 s'est plus figé dans sa position la plus haute que M2, mais cela ne justifie pas qu'on puisse dire que M2 a plus changé de position que lui. Par contre, ce qui semble plus plausible c'est que M1 et M2 ont eu des attitudes différentes dans leurs positions hautes, en se déplaçant plus ou moins. Il faut dire que ces mouvements différents n'influent pas significativement sur le fait que leurs manières de faire restent plus ou moins similaires, en l'occurrence leurs postures de maîtres du jeu didactique.

SYNTHESE

On peut dire que les deux enseignants, ayant eu une posture magistrale et linéaire dans leurs actions didactiques, ont agi de la même sorte dans le sens de diffuser magistralement des savoirs *a priori*, c'est-à-dire programmés, que d'en permettre le développement ou leur construction, voire leur co-construction *in situ*, notamment en situation et en interaction avec le milieu. On peut effectivement penser que M1 et M2 ont peu fait pour que leurs intentions explicites soient expressément et explicitement tournées plus vers l'apprentissage que l'enseignant. En vérité, l'action participative et coopérative des élèves n'a pas connu un intérêt significatif de leur part pour permettre de dire que la nature conjointe de l'action didactique a été garantie par les deux enseignants. Cela dit, nous pouvons retenir qu'ils ont moins contribué à développer ou favoriser l'action didactique conjointe qu'ils l'ont quasiment anéantie. Si donc on se fonde sur le principe que M2, l'enseignante titulaire, jouit d'une légitimité professionnelle, tirée de l'institution, on peut effectivement penser, compte tenu du fait qu'elle a agi pratiquement de la même manière que l'enseignant non titulaire, M1, que celui-ci a développé dans l'activité des compétences professionnelles effectives et similaires, au moins sur la base des données de la topogenèse.

4.2. **Analyse des données de la topogenèse de P1 et P2**

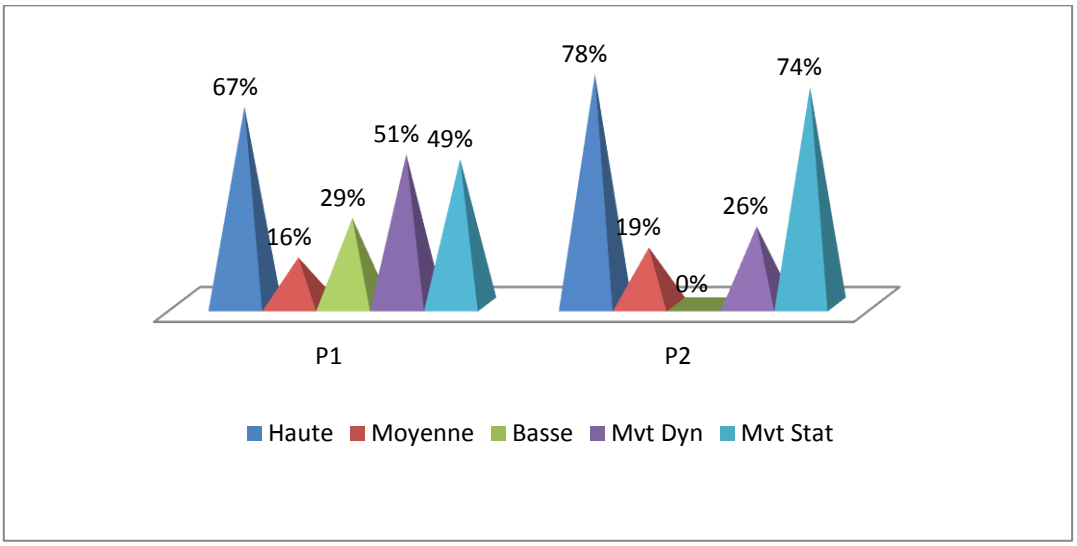

Figure 20. Mésogenèse croisée de P1 et P2

Les données du graphique montrent bien que la position haute reste dominante dans les actions de P1 et P2. En effet, les positions de P1 et P2 sont respectivement hautes à hauteur de 67% et 78% du temps didactique. Cela veut dire que les deux enseignants ont plus ou moins occupé une position haute dans les trois quarts du temps didactique. On peut le comprendre par le fait que P1 et P2 ont privilégié, dans leurs intentions les plus explicites, celles qui sont plus tournées vers l'enseignement que l'apprentissage. En agissant de la sorte ils ont eu la même attitude qui a consisté à produire et diffuser des savoirs et des connaissances de manière linéaire et magistrale. Au fond, en adoptant une position haute dominante, ils ont sans doute, surplombé par leurs actions prééminentes celles des autres acteurs didactiques, en l'occurrence les élèves. Une telle attitude les rend maîtres du jeu didactique, ceux qui savent et font tout, des sortes de diffuseurs de connaissances et de savoirs qui suivent l'ordre d'une programmation et de la prescription. Par la même occasion, ils donnent à leurs actions une approche moins participative et coopérative avec celles des élèves. En vérité, la position haute très prépondérante fait que les deux enseignants ont accordé, peut-être involontairement ou non, moins d'importance à la construction, voire la co-construction des savoirs avec les élèves en situation ou en interaction avec le milieu, dès lors qu'ils s'investissent plus dans la posture de diffuseurs de savoirs que de ceux qui participent à leurs constructions. Les taux de position moyenne, soit 16% et 19% du temps didactique, respectivement pour P1 et P2, constituant le quart du temps didactique, renforcent l'idée que les deux enseignants ont agi similairement en

se rapprochant moins des élèves. Or, Ils auraient pu, en se rapprochant plus d'eux par une position moyenne plus importante, créer des relations suffisantes avec les élèves pour les mettre en confiance afin qu'ils agissent en toute autonomie ; ce qui leur permettrait certainement de construire des savoirs qui leur sont propres, particulièrement liés à l'action située. C'est comme cela qu'ils pourraient favoriser l'émergence de savoirs d'action, construits ou co-construits avec leurs élèves. Mais, on a pu le noter, ils ont agi de la même manière en privilégiant leurs savoirs programmés et diffusés de manière magistrale et linéaire. On peut dire la même chose sur le taux de position basse de P1 et P2, respectivement 29% et 0% du temps didactique, dès lors que les moments, où les deux enseignants se sont effacés durant leur activité ou ont cherché à concéder aux élèves l'initiative provisoire de l'action didactique en leur accordant plus d'autonomie d'action, n'ont pas été assez significatifs pour permettre la construction, voire la co-construction de savoirs en situation didactique. On peut aussi dire que le professeur non titulaire a mieux fait en se retirant momentanément de l'action didactique et en créant, au moins durant un quart du temps didactique, des relations de confiance avec les élèves, certes pas suffisamment significatives, mais susceptibles de leur permettre d'agir en toute autonomie pour construire leurs propres savoirs, ou les co-construire avec leurs enseignants. En effet, le professeur titulaire n'a quasiment pas adopté une position basse, au contraire, il a plus privilégié l'enseignement que le professeur non titulaire, même si tous les deux se sont mis dans la posture de diffuseurs de savoirs et de connaissances programmés. Toujours est-il que P1 et P2, dans leurs manières de faire, ont montré une attitude similaire qui a consisté à négliger l'approche participative et coopérative des élèves au profit d'une démarche magistrale et linéaire de l'action didactique. De plus, en se fondant sur les taux des mouvements de P1 et P2, on remarque que 51% des mouvements de P1 et 26% de ceux de P2 restent dynamiques, contre 49%/P1 et 74%/P2 qui sont statiques. La lecture qu'on peut faire de ces données c'est que les mouvements dynamiques aussi bien que ceux statiques dépendent du temps didactique durant lequel les deux enseignants ont adopté telle ou telle position. Or, ce qui est constant c'est que, dans leurs actions respectives, la position haute reste la plus dominante. Il en ressort que les mouvements dynamiques de P1, à la lisière de la moyenne du temps didactique, et ceux de P2 qui sont un peu au-dessus du quart du temps didactique, n'ont pas pour l'essentiel contribué à rapprocher les deux enseignants de leurs élèves en permettant de susciter de la confiance assez suffisante pour favoriser l'émergence, la construction, voire la co-construction de savoirs *in situ* et en situation d'apprentissage, et non exclusivement d'enseignement. En réalité, on peut dire que les déplacements des deux enseignants dans le milieu l'ont été dans la position haute, la plus

récurrente de l'action ; par conséquent, ces mouvements dynamiques ont été pour renforcer, non pas une approche participative et coopérative de l'activité, mais le caractère magistral et linéaire de l'action didactique. De même, les mouvements statiques, qui ont figé P1 et P2 dans une position spécifique au moment où ils agissent, permettent de voir que c'est dans la position haute, celle qui explique que les actions des deux enseignements surplombent toutes les autres, qu'ils ont plus agi ; ce qui vient corroborer l'idée que leurs actions ont plus porté sur la diffusion de savoirs qu'elles n'en ont favorisé leur émergence ou leur développement en interaction avec le milieu.

SYNTHESE

Ainsi, l'analyse croisée des données de la topogenèse de P1 et P2 a révélé une similarité assez significative dans leurs actions didactiques, leurs manières de faire et de conduire l'activité. On l'a vu les deux enseignants de par la prééminence de leurs positions hautes ont dominé toutes les actions didactiques en faisant prévaloir les siennes sur celles des autres. Cette manière de faire similaire entre les deux enseignants a montré qu'ils ont choisi de privilégier les actions d'enseignement sur celles d'apprentissage, l'approche magistrale et linéaire sur celle participative et coopérative, dès lors qu'ils sont restés plus dans leurs postures de diffuseurs de savoirs programmés que sur celles de co-constructeurs avec les élèves de savoirs situés ou d'action, émergeant des interactions avec le milieu. De ce point de vue, il est possible certainement de dire que les deux enseignants n'ont pas favorisé le développement d'une action didactique conjointe avec les élèves. Si donc on se fonde sur le principe que P2, l'enseignant titulaire, jouit *a priori* d'une légitimité professionnelle, tirée de l'institution, on peut effectivement dire, en partant du fait qu'il a agi de la même sorte que l'enseignant non titulaire, que celui-ci, P1, a développé des compétences professionnelles effectives et similaires dans l'activité, au moins selon les données de la topogenèse.

4.3. **Analyse des données de la topogenèse de P1 et P3**

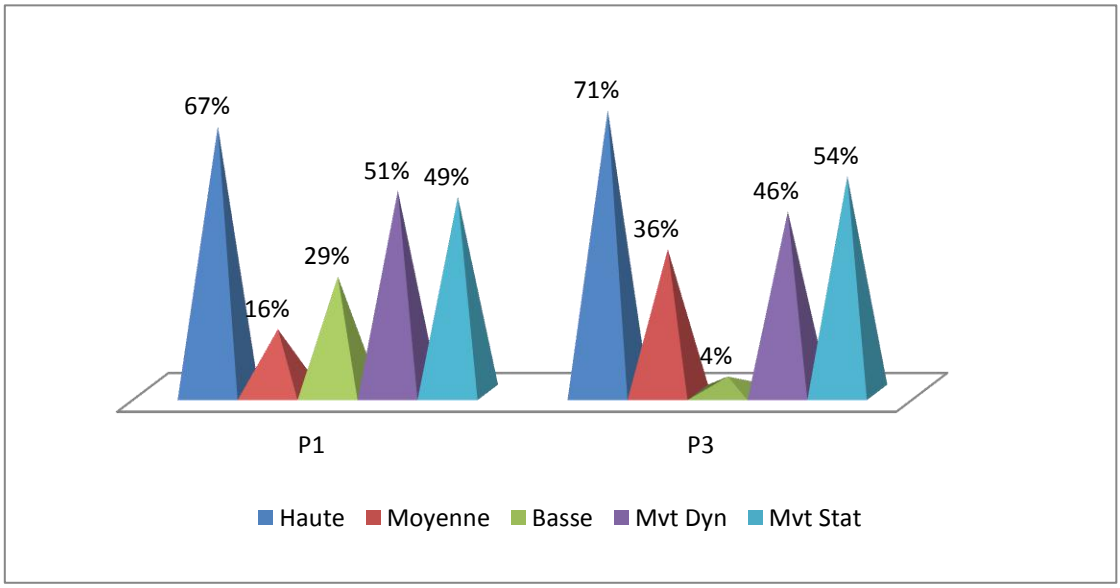

Tableau 9. Topogenèse croisée de P1 et P3

En observant de près les données quantitatives de la topogenèse de P1 et P3 le premier constat qui en découle est que la position haute des deux enseignants reste dominante. En effet, P1 et P3 occupent en temps cumulés une position haute à hauteur de plus ou moins du quart du temps didactique, soit 67% et 71%. On peut comprendre par là qu'ils ont dans leurs intentions explicites privilégié les actions d'enseignement sur celles d'apprentissage. Cette position haute dominante leur confère sans doute la posture de diffuseurs de savoirs plus que de constructeurs ou de co-constructeurs de savoirs en interaction avec le milieu. Au fond, ils ont agi durant plus ou moins du quart du temps didactique comme des acteurs didactiques qui savent et font tout, ceux qui transmettent des savoirs programmés *a priori*. En agissant de la sorte ils ont empêché l'action didactique de se développer dans une perspective conjointe, où l'action des élèves, prise significativement en compte, favoriserait l'émergence de savoirs situés, qu'on peut considérer comme des savoirs d'action ou d'apprentissage plus que d'enseignement. Mais la manière semblable de faire et d'agir des deux enseignants permet de dire qu'ils ont agi en maîtres du jeu didactique dès lors que leurs actions trop prépondérantes, de par leurs positions hautes dominantes, ont inhibé celles des autres acteurs didactiques, en l'occurrence les élèves. Cela est d'autant plus plausible qu'on le voit à travers les taux de la position moyenne, soit 16% pour P1 et 36% pour P2, respectivement un peu moins et un peu plus du quart du temps didactique. Ces données s'expliquent par le fait que les deux

enseignants ont peu cherché à créer des relations didactiques avec les élèves en se rapprochant de plus en plus d'eux afin de leur permettre d'agir en toute autonomie ; ce qui leur aurait permis de faire émerger du milieu des savoirs en situation d'apprentissage, notamment des savoirs développés en interaction avec le milieu. Ils n'ont quasiment pas cherché à s'effacer, en feignant de se retirer momentanément de l'action didactique, pour faire croire aux élèves qu'ils en ont l'initiative et la conduisent en toute autonomie en construisant des savoirs qui leur sont propres ou émergeant du milieu. En procédant de la sorte les deux enseignants n'ont, sans doute, pas eu l'intention de donner à leur activité didactique une approche participative et coopérative où les actions des élèves contribueraient à construire ou co-construire des savoirs conjointement avec eux. Or, en accordant peu de temps à la position moyenne, qui aurait donné aux élèves assez de confiance pour croire ou avoir l'illusion de conduire l'action didactique, au moins pour le temps durant lequel P1 et P3 ont choisi intentionnellement de donner l'impression de se retirer de l'action didactique, les deux enseignants ont certainement plus développé les actions d'enseignement que d'apprentissage. Ainsi ont-ils moins contribué au développement de savoirs *in situ* qu'à leur diffusion programmée. En témoignent les taux de position basse de 29% pour P1 et 4% pour P3 qui viennent corroborer l'idée première que P1 et P3 ont pratiquement anéanti l'action des élèves par leur omniscience et leur omniprésence dans le jeu didactique. En n'adoptant pratiquement pas cette position basse qui leur aurait donné l'opportunité de donner la primeur des actions didactiques à la construction de savoirs en situation et non ceux diffusés de manière magistrale et linéaire. On peut même dire qu'ils ont explicitement et intentionnellement choisi d'agir en savants conduisant leur activité en maîtres presqu'absolus du jeu didactique auquel les élèves ont peu participé du fait de son organisation magistrale et linéaire. Les mouvements dynamiques ou statiques ne changeront pas la donne. En effet, les 51%/P1 et 46%/P3 de mouvements dynamiques et les 49%/P1 et 54%/P3 de mouvements statiques n'ont pas, pour autant, contribué à modifié la démarche des deux enseignants qui sont restés, dans la plupart du temps didactique, dans leurs positions hautes. Au fond, les déplacements de P1 et P3 l'ont été dans la position la plus importante de leurs actions didactiques, c'est-à-dire la plus haute; ils n'ont donc pas servi, pour eux, à passer d'une position à une autre, ou à développer une approche participative et coopérative de l'activité, mais au contraire ils ont favorisé la prééminence de leurs actions sur celles des autres. On aurait pensé que les mouvements dynamiques auraient servi à créer des relations de confiance avec des élèves qui leur auraient permis de construire ou co-construire avec les enseignants des savoirs en situation d'action, ou pourquoi pas des savoirs qui leur sont propres. De même les mouvements statiques, constituant les moments du temps

didactique durant lesquels les deux enseignants restent assez significativement sur une position, viennent renforcer l'idée selon laquelle l'action de P1 et P3 ont surplombé l'action didactique. Or, la position haute étant la plus dominante, il apparait clairement qu'ils ont passé plus ou moins du quart du temps didactique à diffuser des savoirs programmés en privilégiant les actions d'enseignement sur celles d'apprentissage, qu'ils ont peu offert aux élèves l'opportunité d'agir conjointement avec eux. On le voit donc, l'analyse croisée des données de la topogenèse de P1 et P3 a montré que les enseignants non titulaires en France et au Sénégal ont agi de la même sorte. Leurs actions très prépondérantes ont dominé toute l'activité didactique de telle sorte que leurs intentions les plus explicites ont été plus versées dans l'enseignement que dans l'apprentissage, qu'ils ont plus agi en diffuseurs de savoirs qu'ils n'ont contribué à les construire en situation.

SYNTHESE

Ainsi les actions trop dirigées des deux enseignants ont imprimé à l'action didactique proprement dite une empreinte magistrale et linéaire qui, non seulement a empêché l'autonomie d'action des élèves mais surtout, a biaisé l'approche participative et coopérative de l'action didactique. Si donc on se fonde sur ces données de la topogenèse de P1 et P3 on peut dire que les deux enseignants n'ont pas favorisé, à défaut de l'empêcher, l'action didactique conjointe de se développer convenablement. En conséquence, il ressort, de cette analyse croisée, que P1 et P3 ont développé des compétences similaires, effectives et incorporées dans l'activité, car ils ont conduit leur activité de la même manière si l'on se base au moins sur les critères de la topogenèse.

4.4. **Analyse des données de la topogenèse de P1 et P4**

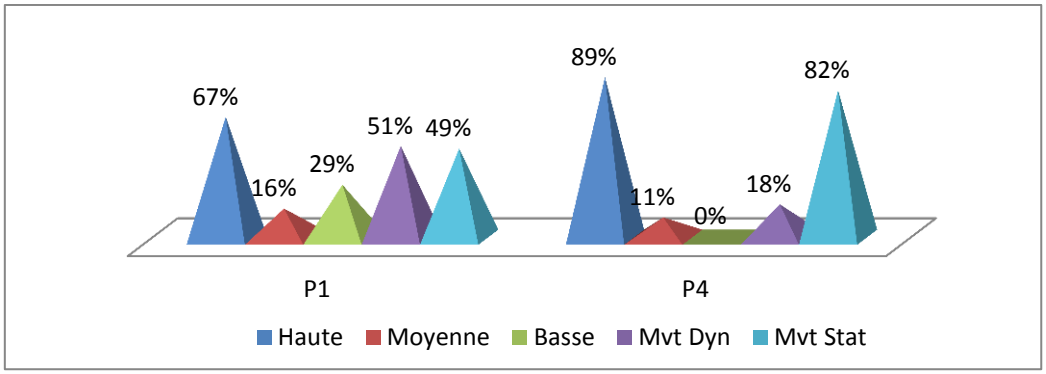

Tableau 10. Topogenèse croisée de P1 et P4

En regardant de près les données de la topogenèse de P1 et P4, le constat qui en découle est que dans leur activité les deux enseignants adoptent une position haute dominante. En effet, durant 67% et 89% du temps didactique, soit un peu moins et un peu plus du quart de l'activité, P1 et P4 occupent respectivement une position haute qui autorise à penser que leurs actions dominent toutes les autres. En vérité, leurs intentions, dans leur activité didactique, sont explicitement tournées vers l'enseignement plutôt que l'apprentissage. En procédant de la sorte P1 et P4 ont privilégié leurs actions sur celles des autres, empêchant ainsi la possibilité aux élèves d'agir de manière autonome. On peut dire qu'ils ont plus agi dans le sens de la diffusion de savoirs programmés plus que dans leur construction, voire leur co-construction avec les élèves, en situation didactique. Cette position haute, qui est celle des deux enseignants durant l'essentiel du temps didactique, leur confère sans doute une posture de maîtres du jeu didactique, ceux qui savent tout et font tout, des sortes de savants dont l'action surplombe celles des autres acteurs didactiques. Une telle manière de faire donne à l'action didactique un caractère magistral et linéaire qui empêche l'approche participative et coopérative de se développer de manière idoine. P1 et P4 ont alors contrôlé leur activité de bout en bout négligeant, à l'occasion, les actions des élèves, aussi importantes que les siennes dans la construction des savoirs, notamment d'action. Les 16% et 11% du temps didactique, soit moins du quart de l'action didactique, durant lesquels P1 et P4 ont eu respectivement une position moyenne, sont quasi insignifiants pour donner de l'importance aux actions participatives et coopératives des élèves. Au contraire, ils permettent de corroborer les actions trop prédominantes et prééminentes des deux enseignants qui ont ainsi réduit l'action didactique à leurs actions singulières. Or, une position moyenne plus importante, leur aurait permis de donner l'impression de se retirer, au moins provisoirement, de l'action didactique pour permettre aux élèves de construire ou co-construire des savoirs en situation d'apprentissage et non exclusivement d'enseignement. Cette manière d'agir et de faire occulte, sans doute, les interactions avec le milieu qui auraient donné la possibilité de faire construire des savoirs émergeant des actions situées des deux enseignants et de leurs élèves. On le voit mieux à travers la position basse de P1, soit 29%, et P4, soit 0%, ce qui ne correspond pas au quart du temps didactique. Cela peut signifier que les deux enseignants, et plus spécifiquement P4, le professeur titulaire, n'ont pas laissé assez de place aux actions des élèves pour qu'ils puissent agir de manière autonome et construire des savoirs en interaction avec le milieu, des savoirs qui ne sont pas programmés et diffusés par les enseignants, mais qui émergent et se développent en situation d'apprentissage. Avec une position basse plus significative, P1 et P4 auraient donné l'impression de s'effacer complètement de l'action

didactique pour concéder l'illusion aux élèves de la conduire, mais en même temps ce pseudo effacement renforçait leur confiance au point qu'ils pourraient se laisser convaincre de construire leurs propres savoirs et d'apprendre par eux-mêmes, même si les enseignants restent présents de manière discrète. Or, si P1 a tenté de se retirer provisoirement de l'action didactique, le temps durant lequel P4 a adopté une position basse est pratiquement nulle, ce qui vient confirmer l'idée que les actions participatives et coopératives n'ont pas été assez significatives pour justifier de la nature conjointe de l'action didactique, conduite aussi bien par P1 que P4, ou de la possibilité de changer son orientation magistrale et linéaire par la co-construction avec les élèves de savoirs d'action. Par ailleurs, si on observe bien les données des mouvements de P1 et P4, on peut certainement dire que les mouvements dynamiques et statiques, quel que soit le temps durant lequel ils se déplacent dans une position ou d'une position à une autre, ou encore ils restent dans une position de manière significative, ne viennent pas changer le cours de l'orientation magistrale et linéaire de leur action didactique. En effet, en tenant compte du fait que les mouvements sont effectués dans les différentes positions que P1 et P4 occupent durant l'action didactique, on peut dire que l'essentiel des mouvements ont été faits dans la position haute puisque celle-ci domine l'activité didactique. Sous ce rapport, les 51%/P1 et 18%/P4 de mouvements dynamiques n'ont pas finalement permis aux deux enseignants de se déplacer dans le lieu didactique pour se rapprocher des élèves ou s'effacer discrètement de l'action didactique, et favoriser ainsi la construction, de manière participative et coopérative, par les élèves de savoirs en situation didactique, mais ils ont plus contribué à renforcer leur position haute, notamment la diffusion de savoirs *a priori*. De même, les 49% et 89% du temps didactique durant lesquels P1 et P4 sont respectivement restés de manière statique dans leurs positions, en l'occurrence la plus significative, c'est-à-dire la position haute, montrent bien que les actions d'enseignement, celles qui ont soutenu la diffusion de savoirs programmés, ont été privilégiées sur les actions d'apprentissage qui auraient permis la construction de savoirs en interaction avec le milieu, donc dans l'activité. En se figeant ainsi dans leur position haute les deux enseignants ont, sans doute, renforcé le caractère magistral de l'action didactique de laquelle semblent exclues celles des élèves; ce qui voudrait dire que rien a été fait pour que les savoirs émergent du milieu.

SYNTHESE

On le voit donc l'analyse croisée des données de la topogenèse de P1 et P4 a permis de voir une similarité dans la manière d'agir des deux enseignants, même si P1, l'enseignant non

titulaire, a tenté de donner plus de place aux actions des élèves, contrairement à P4 dont l'action didactique a été plus magistral et linéaire. Ce qu'il en est advenu c'est que P1 et P4 ont privilégié dans leurs intentions explicites les actions d'enseignement plus que celles d'apprentissage. De ce point de vue, ils ont procédé de la même manière en inhibant les actions participatives et coopératives des élèves qui auraient certainement renforcé ou soutenu une action didactique conjointe entre les deux enseignants et leurs élèves. Au contraire, ils ont dominé et surplombé, de la même manière, leurs actions didactiques en s'érigeant, à travers leurs positions hautes et leurs mouvements dans le lieu didactique, en maîtres du jeu didactique qu'ils ont contrôlé de bout en bout dans leurs postures de savants, connaissant et faisant tout, des sortes de diffuseurs et de transmetteurs de savoirs. Si donc l'on s'en tient au fait que P4, l'enseignant titulaire en France, jouit *a priori* d'une légitimité professionnelle, tirée de l'institution scolaire, au sens large du terme, on peut dire que, en ayant agi de la même manière dans ses actions didactiques, P1, l'enseignant non titulaire au Sénégal, a développé, au moins selon la topogenèse, une manière de faire et d'agir, voire des compétences professionnelles similaires à celles de P4, effectives et incorporées dans l'activité.

4.5. **Analyse des données de la topogenèse de P2 et P3**

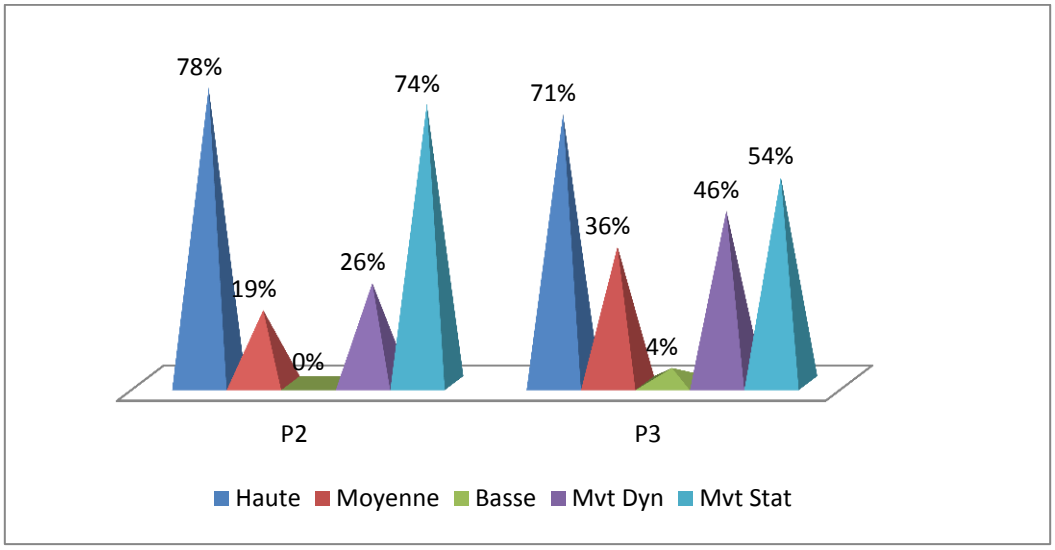

Tableau 11. Topogenèse croisée de P2 et P3

En observant attentivement ce graphique, la première remarque est que la position haute est celle qui domine l'activité des deux enseignants. En effet, P2 et P3 ont occupé respectivement

pendant 78% et 71% du temps didactique une position haute. Cela dénote que dans leurs intentions didactiques les plus explicites les deux enseignants ont privilégié les actions d'enseignement sur celles d'apprentissage. Au fond, leurs actions ont surplombé l'action didactique par leur manière de faire et d'agir, en l'occurrence leur omniprésence et leur omniscience à travers la position très haute qu'ils ont adopté durant les trois quart du temps didactique. On constate alors que P2 et P3 sont plus enclins à distribuer des savoirs programmés qu'à contribuer à leur construction avec les élèves en interaction avec le milieu. Cette position haute très dominante leur confère sans doute une posture de maîtres du jeu didactique, voire de diffuseurs ou de transmetteurs de savoirs. Ils deviennent mêmes des acteurs didactiques qui donnent l'impression de tout savoir et tout connaître, ceux qui font tout et agissent quasiment seuls, les actions des élèves étant insignifiantes pour changer le cours magistral et linéaire que les deux enseignants ont donné à leur action didactique. En procédant de cette sorte ils ont certainement négligé l'approche participative et coopérative de l'action didactique où les actions des élèves seraient plus significatives et favoriseraient l'apprentissage plus que l'enseignement. Les taux de position moyenne, soit 19% pour P2 et 36% pour P3, qui constituent, respectivement un peu moins et un peu plus du quart du temps didactique, ne viennent pas contredire cette analyse. En réalité, la part insignifiante du temps didactique consacrée à la position moyenne montre bien que les deux enseignants n'ont pas essayé de se rapprocher davantage des élèves pour créer des relations de confiance avec eux afin de leur permettre d'agir et de participer à la construction des savoirs en situation d'apprentissage, non programmés, mais qui émergent des interactions avec le milieu. Dès lors, les actions des élèves deviennent sporadiques, s'estompent ou s'effacent face à celles trop prépondérantes et prééminentes des enseignants ; ce qui les confine dans une posture d'acteurs didactiques passifs, prompts à recevoir des savoirs programmés d'avance qu'à les co-construire en situation. C'est dire que le moment, durant lequel P2 et P3 ont une position moyenne, n'est pas assez important par rapport à celui, consacré à la position haute, pour justifier d'une approche participative et coopérative de l'action didactique. Voyons maintenant si le moment du temps didactique consacré à la position basse peut permettre de soutenir le contraire. Au regard des 0% pour P2 et 4% pour P3 du temps didactique durant lesquels les deux enseignants ont eu une position basse, on ne peut pas dire qu'ils ont agi dans le sens de coopérer pour faire participer les élèves à la construction des savoirs. En revanche, ils viennent corroborer l'idée que les deux enseignants n'ont jamais cherché à se retirer de l'action didactique, au moins provisoirement, pour donner l'illusion aux élèves de la conduire et d'apprendre par eux-mêmes. Avec des pourcentages quasi nuls de position basse, P2 et P3

ne se sont jamais effacés discrètement de l'action didactique pour favoriser les actions des élèves et l'émergence de savoirs construits en situation. Ce qui est sûr c'est que l'action des deux enseignants reste dirigée vers la transmission magistrale de savoirs, et non leur construction interactive, participative et coopérative. On peut dire la même chose de l'analyse des mouvements de P2 et P3 qui, en vérité, dépendent de leurs postions, car l'essentiel des déplacements dans le lieu didactique sont faits dans la position la plus importante, c'est-à-dire dans la position haute dans le cas d'espèce. Or, durant 26% et 46% du temps didactique P2 et P3 ont fait des mouvements dynamiques dans le lieu didactique, non pas pour passer d'une position à une autre afin de favoriser une action conjointe avec les élèves, mais pour renforcer leurs actions dans leur position la plus haute et rester ainsi les maîtres du jeu didactique qui savent et font tout. Par ailleurs, même si leurs déplacements dans le lieu didactique servaient à tisser des relations de confiance avec les élèves, ils ne seraient pas assez significatifs, quantitativement parlant, puisqu'ils sont de l'ordre du quart et un peu mois de la moitié du temps didactique, pour justifier de l'intention des enseignants de privilégier les actions d'apprentissage sur celles d'enseignement. De même, les 74% et les 54%, soit tour à tour les trois quart et la moitié du temps didactique, durant lesquels les mouvements respectifs de P2 et P3 sont restés statiques, montrent bien qu'ils se sont figés dans leur position haute de manière beaucoup plus significative, ce qui vient confirmer le caractère magistral de leurs actions didactiques. Ceci montre clairement que les mouvements des deux enseignants dans le lieu didactique n'ont pas permis de leur donner la possibilité de construire ou de co-construire avec les élèves des savoirs en situation et en interaction avec le milieu, mais de diffuser leurs propres savoirs programmés.

SYNTHESE

L'analyse croisée des données de la topogenèse de P2 et P3 a donc permis de déceler une similarité assez nette dans leurs manières d'agir, de faire et de conduire l'action didactique. Tous les deux enseignants ont agi en maîtres du jeu didactique, comme des acteurs didactiques, omniprésents et omniscients, qui ont surplombé, notamment de par leur position haute dominante, toute l'activité. Ainsi, se sont-ils mis, durant pratiquement les trois quart du temps didactique de leur activité dans une posture de diffuseurs, voire de transmetteurs de savoirs plus que de constructeurs de savoirs en situation didactique. Il est ressorti de l'analyse croisée que P1 et P2 ont laissé à leurs actions didactiques respectives une empreinte magistrale et linéaire qui a inhibé l'approche participative et coopérative de l'activité. Tous

les deux enseignants ont eu une posture de maître du jeu didactique, donnant en même temps l'image d'acteurs didactiques qui agissent en savants, connaissant et faisant tout pour enseigner, et non pour apprendre et faire apprendre. Il est ainsi apparu que, dans leurs intentions didactiques, les actions d'enseignement ont été plus explicites que celles d'apprentissage, on peut même dire que la diffusion des savoirs reste la quintessence de leurs manières de faire et d'agir de P2 et P3. Or, si l'on se fonde sur le principe que P2, l'enseignant titulaire au Sénégal, jouit d'une légitimité professionnelle, tirée de l'institution scolaire, on peut dire, puisqu'ils ont de la même manière dans leur activité, que P3, l'enseignante non titulaire en France, a développé des compétences professionnelles, similaires à celles de P3, effectives et incorporées dans l'activité, au moins selon les critères de la topogenèse. Ce qui autorise à penser que les manières d'agir et de faire des enseignants titulaires et non titulaires au Sénégal et en France restent similaires.

4.6. **Analyse des données de la topogenèse de P2 et P4**

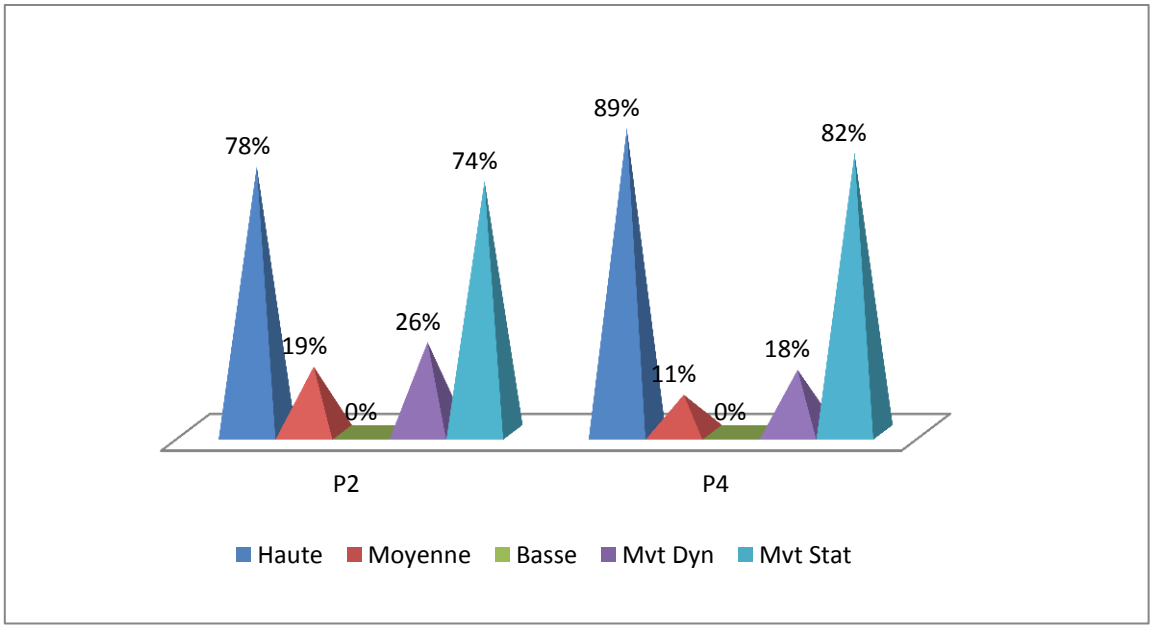

Figure 21. Topogenèse de P2 et P4

En observant de près les données de la topogenèse de P2 et P4, on voit bien que la position haute reste dominante. En effet, P2 et P4 ont eu une position haute durant respectivement 78% et 89% du temps didactique, soit plus des trois quart de l'activité. L'enseignement qu'on peut en tirer c'est que les actions des deux enseignants ont dominé toute l'activité. Cela veut dire que leurs actions sont intentionnellement et explicitement versées dans l'enseignement que

l'apprentissage. En d'autres termes, en adoptant une position haute dominante, ils ont choisi une démarche magistrale et linéaire de l'action didactique où ils diffusent des savoirs et des connaissances préparés d'avance, plus qu'ils ne contribuent à leur construction, en situation et en interaction avec le milieu. Au fond, en procédant de cette sorte ils se mettent dans la posture de ceux qui savent et font tout dans le lieu didactique, des sortes d'acteurs didactiques omniscients et omnipotents, sachant et connaissant tout, et dont les actions inhibent toutes les autres. Dans cette perspective, ils deviennent les maîtres presqu'absolus du jeu didactique reléguant ainsi les élèves dans une posture d'acteurs didactiques passifs, enclins à recevoir les savoirs programmés par P2 et P4. Les taux de position moyenne, soit 18% pour P2 et 11% pour P4 viennent corroborer l'idée que les deux enseignants ont accordé peu place à l'action des élèves dès lors qu'ils ont consacré moins du quart du temps didactique à créer des relations didactiques de confiance avec les élèves, susceptibles de leur permettre d'agir, certes sous leur contrôle discret, mais de manière suffisamment autonome pour qu'ils construisent ou co-construisent des savoirs en situation didactique, voire même leurs propres savoirs. Or, ce peu de crédit accordé à la position moyenne, conforte la position haute des enseignants et leur négligence de l'action des élèves, renforçant l'idée que la nature conjointe de l'action didactique a été, sans doute, anéantie. En témoignent les pourcentages nuls, soit 0% du temps didactique, que les deux enseignants ont accordés à la position basse dans laquelle leur effacement discret aurait été plus net pour accorder une autonomie plus large aux élèves afin qu'ils se donnent l'illusion de conduire l'action didactique, au moins provisoirement. Ce qui leur aurait permis de construire ou co-construire des savoirs d'action, émergeant des interactions avec le milieu, plus que de les recevoir de manière magistrale et linéaire de leurs enseignants. Par ailleurs, les mouvements de P2 et P4 ne viennent pas changer l'orientation magistrale de l'action didactique. En vérité, les 26% et 18% du temps didactique, durant lesquels P2 et P4 font respectivement des mouvements dynamiques, restent relativement peu significatifs pour autoriser à penser que les deux enseignants se sont suffisamment déplacés d'une position à une autre pour interagir avec les élèves de sorte à pouvoir leur donner l'opportunité de participer et de coopérer à la construction des savoirs en situation. Encore faut-il dire que l'essentiel des mouvements a été dynamique dans la position la plus dominante. Or, la position la plus dominante est la plus haute à telle enseigne que ces mouvements ont plus contribué à renforcer les actions d'enseignement, magistrales et linéaires qu'à favoriser celles d'apprentissage qui favorisent les actions émergeant des interactions avec le milieu. De ce fait, les mouvements statiques qui sont de l'ordre de 74% et 82%, respectivement pour P2 et P4, montrent effectivement qu'ils ont très peu changé de

postions et sont plus restés dans la position haute, la plus dominante. Ce qui conforte l'idée que leurs actions ont dominé celles des autres acteurs didactiques, à partir du moment où ils se sont peu retirés de l'action didactique, puisque moins ils se rapprochent des élèves, en étant figés dans leur position haute, plus ils consolident leur posture de diffuseurs de savoirs et de connaissances programmés et anéantissent la perspective conjointe de leurs actions.

SYNTHESE

L'analyse des données de la topogenèse de P2 et P4 a donc montré que la manière de faire et d'agir des deux enseignants est très proche, aussi bien dans leurs positions que dans leurs mouvements dans le lieu didactique. Ils ont, tous les deux, dominé, de par leurs positions hautes, l'action didactique, en privilégiant les actions d'enseignement sur celles d'apprentissage. Leur position haute leur a conféré une posture de maîtres du jeu didactique, qui savent et font tout dans le lieu didactique et, qui diffusent des savoirs et connaissances programmés. Dans leurs intentions, qui se sont avérées très semblables, les actions d'enseignement ont explicitement dominé celles d'apprentissage. Ils ont favorisé, de la même manière, l'approche magistrale et linéaire sur celle participative et coopérative de l'action didactique. Or, si l'on se fonde sur le principe que les deux enseignants titulaires, au Sénégal et en France, jouissent d'une légitimité professionnelle, tirée de leurs institutions scolaires, on peut dire qu'ils ont développé des compétences professionnelles similaires effectives et incorporées dans l'activité. C'est dire que si les politiques éducatives et les formations sont peut-être différentes au Sénégal et en France, il reste que la manière de faire et d'agir de P2 et P4 a révélé, au moins selon l'analyse croisée des critères de la topogenèse, une très grande similarité dans l'activité. Ce qui permet de penser que les compétences et les développements professionnels des enseignants, quelle que soit leur formation, dépend aussi de leur activité didactique, c'est-à-dire de leurs manières de faire et d'agir en situation didactique. En gros, l'activité peut permettre aux enseignants de formations différentes de développer des compétences professionnelles similaires, effectives et incorporées dans l'activité qu'aucune formation initiale ne saurait prévoir.

4.7. **Analyse de la topogenèse de P3 et P4**

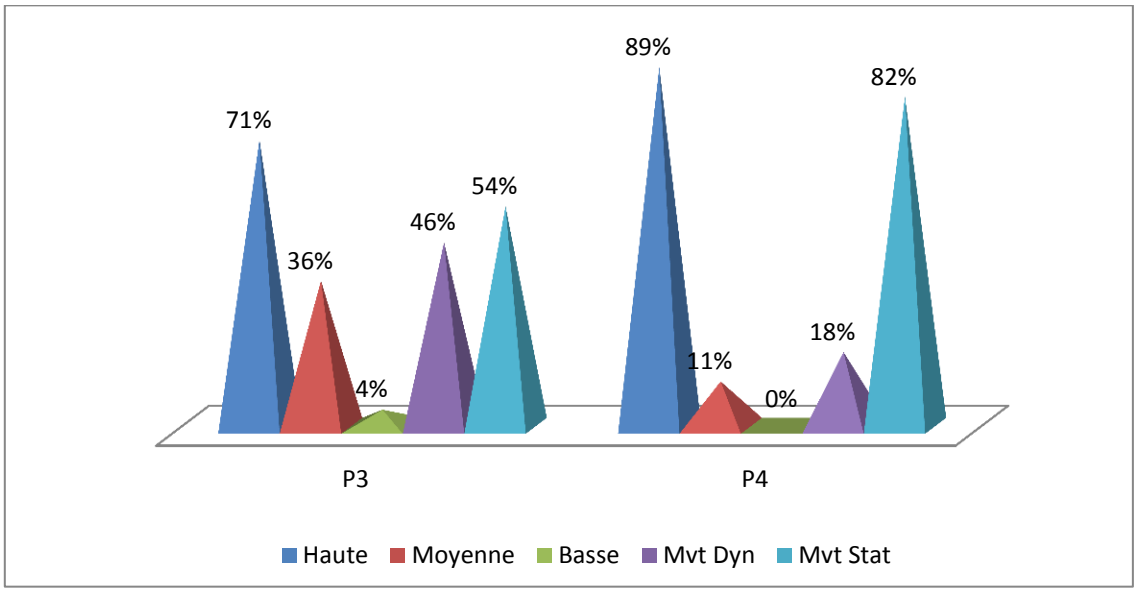

Figure 22. Topogenèse croisée de P3 et P4

Les données du graphique montrent que, dans leurs actions, P3 et P4 ont occupé une position haute au moins durant les trois quart du temps didactique, soit respectivement 71% et 89%. Tous les deux enseignants ont agi, sur la base de leurs positions dans le lieu didactique, de la même manière en dominant complètement l'action didactique. On peut donc dire qu'ils ont privilégié leurs actions au détriment de celles de leurs élèves. Ainsi ont-ils, dans leurs intentions explicites, accordé plus d'importance à l'action d'enseignement qu'à celle d'apprentissage. En agissant de la sorte P3 et P4 se sont conduits en maîtres presqu'absolus de l'action didactique qu'ils ont respectivement dirigé en savants qui ont tout fait pour diffuser des savoirs et connaissances programmés *a priori*. En vérité, ils ont eu la même manière de faire et d'agir qui a consisté à distiller et diffuser leurs savoirs et connaissances de manière linéaire et magistrale même si la position de P4 reste plus haute que celle de P3. En outre, en observant les taux du temps didactique durant lesquels P3 et P4 ont eu une position moyenne, on remarque qu'ils sont tour à tour de 36% et 11%, soit un peu plus et un peu moins du quart du temps didactique. Ce qui peut laisser penser que les deux enseignants ont moins cherché à créer avec les élèves des relations didactiques, susceptibles de leur donner de la confiance suffisante, pour leur permettre d'agir en toute autonomie afin de se donner l'impression d'apprendre par eux-mêmes en construisant des savoirs en situation didactique, en l'occurrence des savoirs d'action qui ne relèveraient pas de la programmation *a priori* mais

d'un développement *in situ* et émergeant du milieu. A ce sujet, on peut même dire que P3 et P4, en choisissant d'agir de la sorte, ont sans doute empêché le développement de savoirs construits, voire co-construits avec leurs élèves en interaction avec le milieu, en favorisant l'enseignement ou la diffusion de savoirs programmés. Les données de la position basse des deux enseignants quasi insignifiants, soit 4% et 0% du temps didactique, viennent confirmer cette idée. En n'accordant pratiquement aucune importance à la position basse qui leur aurait permis de faire de la réticence didactique, P3 et P4 n'ont pratiquement laissé aucune importance aux actions des élèves ou au développement de savoirs émergeant du milieu. Ils n'ont jamais concédé l'action didactique aux élèves qui auraient pu agir en toute autonomie et développer, sous leur contrôle, certes discret, des savoirs non programmés mais émergents. Les données quantitatives des mouvements de P3 et P4 viennent corroborer cette manière d'agir et de conduire l'action didactique trop dirigiste et magistrale. En effet, les taux de mouvements statiques sont respectivement de 54% et 82% du temps didactique durant lesquels P3 et P4 sont restés en temps cumulés dans une position donnée. Or, en considérant que la position haute a dominé leurs actions didactiques, on peut effectivement penser qu'ils se sont très peu déplacés d'une position à une autre, à la fois pour s'effacer discrètement de l'action didactique, mais aussi pour créer des relations de confiance dans le but de laisser aux élèves un peu d'autonomie d'action. De même, la même analyse peut s'appliquer aux mouvements dynamiques qui sont de l'ordre de 46% pour P3 et 18% du temps didactique pour P4. L'enseignement qu'on peut en tirer est que les déplacements et les gestes les plus remarquables ont été faits dans la position haute, la plus importante de leurs actions respectives, qu'ils ont ainsi plus contribué à renforcer la perspective linéaire et magistrale de leur activité qu'une approche participative et coopérative des élèves.

SYNTHESE

P3 et P4, en adoptant une position haute dominante dans les trois quarts de leurs actions didactiques, ont explicitement tourné leurs intentions vers l'enseignement plus que l'apprentissage. Pour cela, ils sont restés dans leurs postures de maîtres du jeu didactique, ceux qui savent et font tout, confinant ainsi les élèves dans une posture d'acteurs didactiques passifs, enclins à recevoir des savoirs programmés. Si donc on porte cette analyse sur le caractère conjoint de l'action didactique, on pourra dire que P3 et P4, selon le critère de la topogenèse et compte tenu de la prééminence de leurs actions sur celles des élèves, ont beaucoup contribué à anéantir l'action didactique conjointe avec les élèves. En définitive,

cette analyse croisée des données de la topogenèse de P3 et P4 a révélé une grande similarité entre l'enseignant non titulaire et titulaire dans leurs manières de faire et de conduire l'action didactique, au moins selon les critères de la topogenèse. Ce qui autorise donc à dire que, si l'on se fonde sur le principe que P4, l'enseignant titulaire en France, jouit *a priori* d'une légitimité professionnelle, tirée de l'institution scolaire, P3, l'enseignant non titulaire, a effectivement développé des compétences professionnelles similaires et incorporées dans l'activité.

5. Analyse comparative des données de la chronogenèse

L'analyse comparative des données de la chronogenèse consiste à comparer les temps cumulés en temps didactique et chronologique, ceux durant lesquels les enseignants non titulaires et titulaires occupent l'action didactique pour appendre ou faire apprendre. Dans un premier niveau de comparaison nous allons d'abord croiser les données de la chronogenèse des enseignants non titulaires et titulaires au Sénégal et en France séparément, avant de les croiser dans les deux pays. L'objectif est de regarder si dans chaque pays ou dans les deux pays les critères de la chronogenèse permettent de dire ou non que les enseignants non titulaires et titulaires de français développent des compétences professionnelles similaires et incorporées dans l'activité.

5.1. Analyse des données de la chronogenèse de M1 et M2

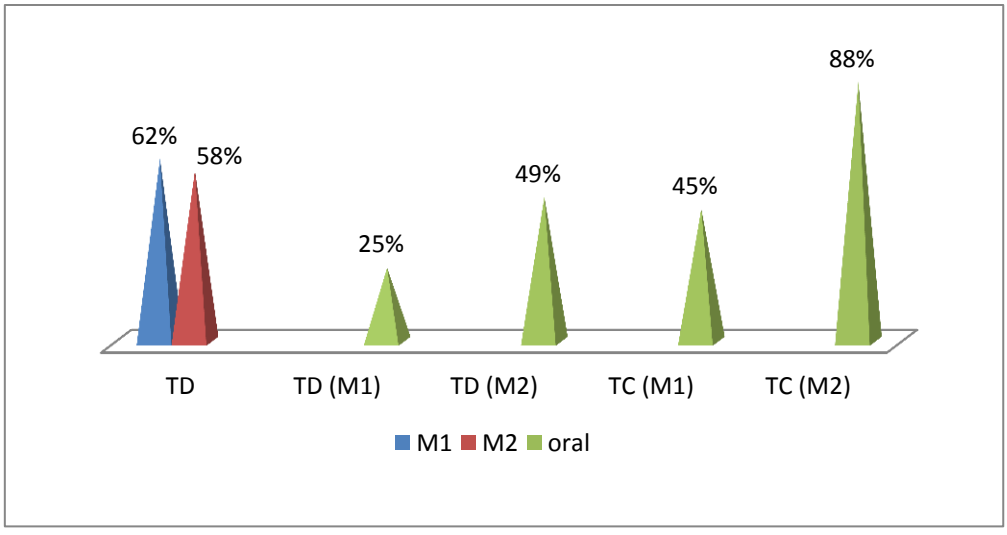

Figure 23. Topogenèse croisée de M1 et M2

Pour leurs actions respectives, portées sur l'oral, nous remarquons que les temps didactiques, que M1 et M2 occupent dans la part du temps de l'activité, sont presque équivalents, soit respectivement 62% et 58%. Cela montre que, dans le temps où ils font une action explicite pour que les élèves apprennent, il y a une similarité nette. Par ailleurs, le temps didactique qu'il réserve à la tâche principale de leur activité, c'est-à-dire l'oral, se quantifie du simple au double, soit 25% pour M1 et 49% pour M2. En outre, si l'on se réfère au temps chronologique, celui que M1 et M2 réservent à leurs actions didactiques successives dans l'activité, on voit que M1 n'occupe que la moitié du temps de l'activité, soit 45%, alors que M2 se réserve quasiment la totalité du temps chronologique, soit 88%. Si nous analysons de près ces données, nous pouvons dire que M1 accorde plus de temps aux actions des élèves en n'en occupant que le quart, alors que M2 agit presque durant toute la moitié de celui-ci. M1 fait encore mieux dans la gestion du temps chronologique puisque, là aussi, son action n'a occupé que la moitié du temps de l'activité, pendant que celle de M2 occupe la quasi totalité du temps chronologique.

SYNTHESE

Nous pouvons en déduire que l'action de M1est plus proche de l'action didactique conjointe avec les élèves que celle de M2, selon les critères de la chronogenèse, notamment les temps didactique et chronologique, quand bien même tous les deux enseignants ne contribuent pas à développer l'action didactique conjointe de manière convenable. Or, si l'on se fonde sur le principe que M2, l'enseignante titulaire, jouit d'une légitimité professionnelle et institutionnelle, héritée de l'institution scolaire, on peut dire que M1, sur la base de la similitude de ses actions didactiques avec celles de M2 suivant les critères de la chronogenèse, a effectivement développé des compétences professionnelles similaires à celles de M2 et incorporées dans l'activité.

5.2. Analyse des données de le chronogenèse de P1 et P2

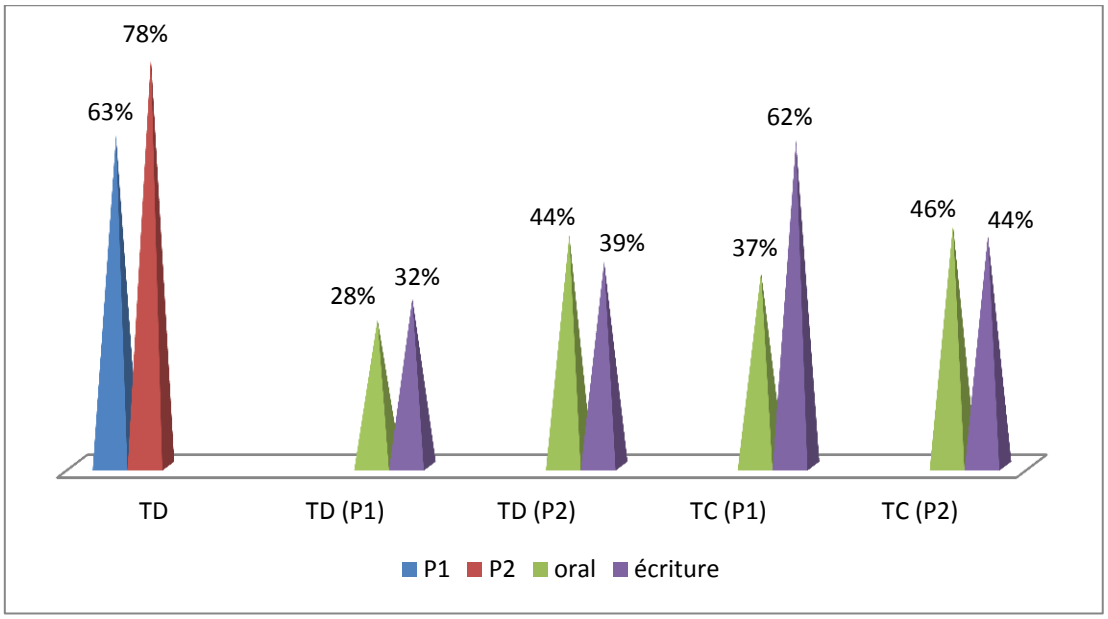

Figure 24. Topogenèse croisée de P1 et P2

En regardant de près les données de P1 et de P2, nous arrivons au constat que du point de vue du temps didactique cumulé, les deux enseignants ont quantitativement réservé à leurs actions 63% pour P1, et 78% pour P2 du temps didactique cumulé. La différence dans la manière de gérer le temps didactique entre P1 et P2 n'est pas assez significative, au regard de l'écart entre les temps didactiques cumulés de P1 et P2, pour penser qu'il n'y a pas une similarité. Par ailleurs, il n'est pas aussi possible d'affirmer que la similarité entre P1 et P2 est nette. Néanmoins, du point de vue de la gestion du temps didactique cumulé, on peut dire que les actions de P1 et P2 sont plus proches de la similarité que de la différence. En outre, si nous analysons les données quantitatives du temps didactique durant lequel P1 et P2 font dans leurs activités respectives des tâches spécifiques, plus particulièrement à l'écriture et à l'oral, on constate que pour la tâche spécifique à l'oral ils occupent, respectivement 28% et 44% du temps didactique. On voit que P2 agit plus que P1 à l'oral, soit presque le double en pourcentages du temps didactique réservé à P2. Cela montre que l'analyse quantitative des données laisse penser que pour cette tâche spécifique consacrée à l'oral, qui n'était pas l'objet principal de l'activité, P2 est moins proche de l'action conjointe avec les élèves que P1, puisque son action à l'oral est doublement plus importante que celle de P1 qui a, sans doute, laissé plus de place à celles des élèves, en occupant une position moins haute et dominante que P2. Sous ce rapport, P1 en tant que professeur non titulaire, semble avoir fait mieux que

P2 pour favoriser l'action didactique conjointe, si l'on s'en tient aux seules données de la chronogenèse, notamment à celles du temps didactique spécifique à l'oral. En prêtant attention aux données quantitatives du temps didactique, consacré à l'écriture qui est l'objet principal de cette activité, on voit que P1 et P2 en occupent tour à tour 32% et 39%. Ce qui veut dire que leurs actions demeurent relativement équivalentes, dès lors que leur écart reste peu significatif pour attester d'une différence conséquente durant leurs actions didactiques spécifiques à l'écriture. On peut aussi dire que pour la tâche spécifique à l'écriture, les actions de P1 et P2 paraissent similaires, car leur manière de gérer le temps didactique est pratiquement la même. Leurs positions, du point de vue de la gestion du temps didactique restant aussi plus ou moins proche, on peut en déduire qu'à l'écriture P1 et P2 ont favorisé l'action didactique conjointe, selon les critères de la chronogenèse, à travers la similarité qui découle de leurs actions. Enfin, en terme de temps chronologique nous notons que les écarts entre le temps chronologique spécifique à l'oral et à l'écriture que P1 et P2 réservent à leurs actions, soit respectivement 37% et 46% à l'oral, et 62% et 42% à l'écriture, ne sont pas assez significatifs pour évoquer une différence dans leur manière de gérer le temps du déroulement successif des actions didactiques spécifiques à l'oral et à l'écriture. On voit, à travers les données quantitatives, que P1 et P2 occupent en pourcentages du temps didactique spécifique à l'oral moins de la moitié du temps didactique cumulé que pour l'action didactique liée à l'écriture durant laquelle P1 occupe plus de la moitié du temps didactique cumulé, tandis que P2 reste dans les limites proches de sa moitié. Cela dénote que si l'on se réfère aux données quantitatives du temps chronologique consacré à l'oral, on peut remarquer que les actions de P1 et P2 sont proches de la similarité, mais par rapport au temps chronologique spécifique à l'écriture la similarité n'est pas si nette entre P1 et P2 dans leur manière de le gérer, notamment celui spécifique à l'écriture. On peut dire qu'en temps didactique cumulé, leurs actions restent très proches de la similarité. En revanche, l'analyse des temps didactique et chronologique, spécifiques à l'oral et l'écriture, semble mitigée, parce que pour la tâche secondaire de leurs activités, comme l'oral, la similarité n'est pas nette, même si à l'écriture leur manière de gérer le temps didactique reste plus proche. De même, les temps chronologiques de P1 et P2, à l'oral et l'écriture, laissent penser à une analyse différenciée. En effet, si à l'oral la similarité de leurs actions effectives est nette, à l'écrit elle le semble moins.

SYNTHESE

On peut en déduire que d'une manière générale, notamment dans la gestion des temps didactique et chronologique, les actions de P1 et de P2 restent proches de la similarité, quand bien même pour certaines tâches, comme l'écriture, cette similarité n'est pas si nette, mais pas significativement trop différentes non plus. Sous l'angle des données de la chronogenèse, en l'occurrence des temps didactique et chronologique, il reste que l'action didactique conjointe entre professeurs et élèves est plus ou moins anéantie par l'occupation trop importante et prépondérante des temps didactique et chronologique par P1 et P2, même si elle peut être favorisée à des moments spécifiques de l'activité. On peut même retenir que P1 et P2 ont plus favorisé le temps d'enseignement que le temps d'apprentissage, que leurs manières de faire demeurent similaires dans le caractère magistral de leurs activités. Or, si l'on se fonde sur le principe que P2, l'enseignant titulaire, jouit d'une légitimité professionnelle, nous pouvons dire que P1, compte tenu du fait qu'il a agi plus ou moins de la même sorte que P2, selon les critères de la chronogenèse, a effectivement développé des compétences professionnelles similaires et incorporées dans l'activité.

5.3. Analyse des données de la chronogenèse de P1 et P3

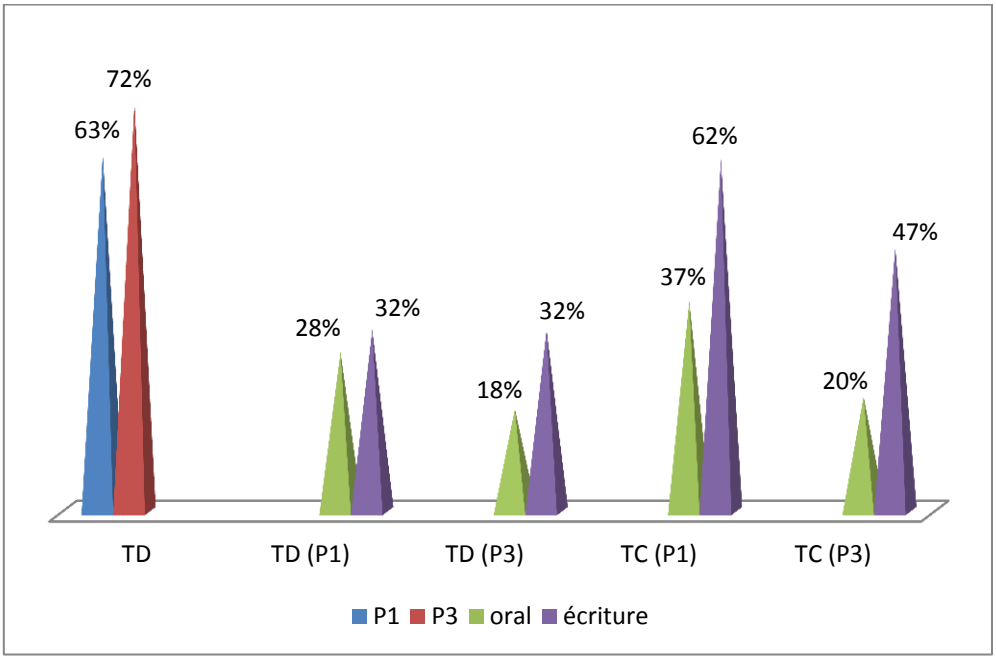

Figure 25. Chronogenèse de P1 et P3

En regardant de près les données de la chronogenèse de P1 et de P3, nous arrivons au constat que les deux enseignants ont occupé 63% pour P1, et 72% pour P3, soit un peu moins des trois quart du temps didactique cumulé. Cela signifie que leurs actions ont dominé le temps didactique et sont restées prépondérantes et prégnantes. Sous ce rapport, leurs postures demeurent dominantes à travers leur omniprésence et omniscience dans l'action didactique. Ils accordent peu de place, par rapport aux siennes, à l'action des élèves, qu'ils contrôlent de fait, presque de bout en bout. On peut même dire que le temps d'enseignement domine largement celui d'apprentissage, à partir du moment où les deux enseignants ont occupé par leurs actions l'essentiel du temps didactique cumulé au détriment des actions des élèves. Si nous analysons, par ailleurs, les temps didactiques cumulés, consacrés aux différentes tâches de l'activité, nous nous rendons compte que ceux durant lesquels P1 et P3 agissent à l'écriture, soit 32%, sont équivalents. Ce pourcentage montre aussi que les deux enseignants ont consacré moins de temps, soit un peu plus du quart du temps didactique, aux actions principales de l'activité qui portent sur les tâches d'écriture. En outre, à l'oral, 28% et 18% du temps didactique sont respectivement occupés par P1 et P3, ce qui montre que pour P1 le temps consacré à l'oral est presque le même qu'à l'écriture, alors que pour P3, il l'est moins. L'enseignement qu'on peut en tirer c'est que P1 a traité en temps didactique cumulé les actions orales et écrites de manière équivalente, quantitativement parlant, alors que P3 a tenté de privilégier les actions écrites, qui constituent la tâche principale de l'activité, sur celles réservées à l'oral. Toujours est-il qu'ils ont agi de la même manière par rapport aux tâches spécifiques de l'oral et de l'écriture, dès lors que l'écart du temps que l'un et l'autre leur consacre n'est pas significativement grand pour laisser penser à une dissimilarité dans la manière de gérer le temps didactique. Au fond, du point de vue de la gestion du temps didactique cumulé, on peut dire que les actions de P1 et P3 sont plus proches de la similarité que de la différence. Cela montre que l'analyse des données autorise à penser que les deux enseignants, de par leurs actions, ont dominé le temps didactique, que, par conséquent, ils n'ont pas favorisé le développement des actions participatives et coopératives des élèves pour que l'on puisse parler d'action didactique conjointe proprement dite.

Par ailleurs, si l'on se fonde sur les données du temps chronologique nous notons que les écarts entre le temps chronologique spécifique à l'oral et à l'écriture que P1 et P3 réservent à leurs actions, soit respectivement 37% et 20% à l'oral, et 62% et 47% à l'écriture, ne sont pas assez significatifs pour évoquer une différence dans leurs manières de gérer le temps de succession des actions didactiques spécifiques à l'oral et à l'écriture. On voit, à travers les

données quantitatives, que P1 et P3 occupent en pourcentages du temps chronologique spécifique à l'oral moins de la moitié du temps didactique cumulé que pour l'action didactique liée à l'écriture pour laquelle P1 occupe plus de la moitié du temps didactique cumulé, tandis que P3 reste dans les limites proches de sa moitié. Cela dénote que si l'on se réfère aux données quantitatives du temps chronologique, consacré à l'oral, on peut remarquer que les actions de P1 et P3 sont proches de la similarité, mais par rapport au temps chronologique spécifique à l'écriture la similarité n'est pas si nette entre les deux enseignants dans la manière de gérer le temps chronologique, réservé à l'écriture.

SYNTHESE

En somme, en se fondant sur cette analyse des données de la chronogenèse de P1 et P3, on peut dire que, en temps didactique cumulé, leurs actions restent très proches de la similarité. Sous l'angle des données de la chronogenèse, en l'occurrence des temps didactique et chronologique, il reste que l'action didactique conjointe entre professeurs et élèves est plus ou moins anéantie par l'occupation trop importante et prépondérante des temps didactique et chronologique par P1 et P3, même si elle peut être favorisée à des moments spécifiques de l'activité, notamment dans les tâches réservées à l'oral et à l'écriture. De ce point de vue, on peut même retenir que P1 et P3 ont plus favorisé le temps d'enseignement que le temps d'apprentissage, que leurs manières de faire demeurent similaires à travers leurs actions dirigées et magistrales qui dominent le temps didactique. Or, si l'on se fonde sur le principe que P1 et P3, les enseignants non titulaires au Sénégal et en France, ne jouissent pas d'une légitimité professionnelle, tirée de l'institution scolaire, du fait de leur absence de formation initiale, nous pouvons néanmoins dire, compte tenu du fait qu'ils ont agi plus ou moins de la même sorte, que P1 et P3, selon les critères de la chronogenèse, ont effectivement développé des compétences professionnelles similaires et incorporées dans l'activité.

5.4. Analyse des données de la chronogenèse de P1 et P4

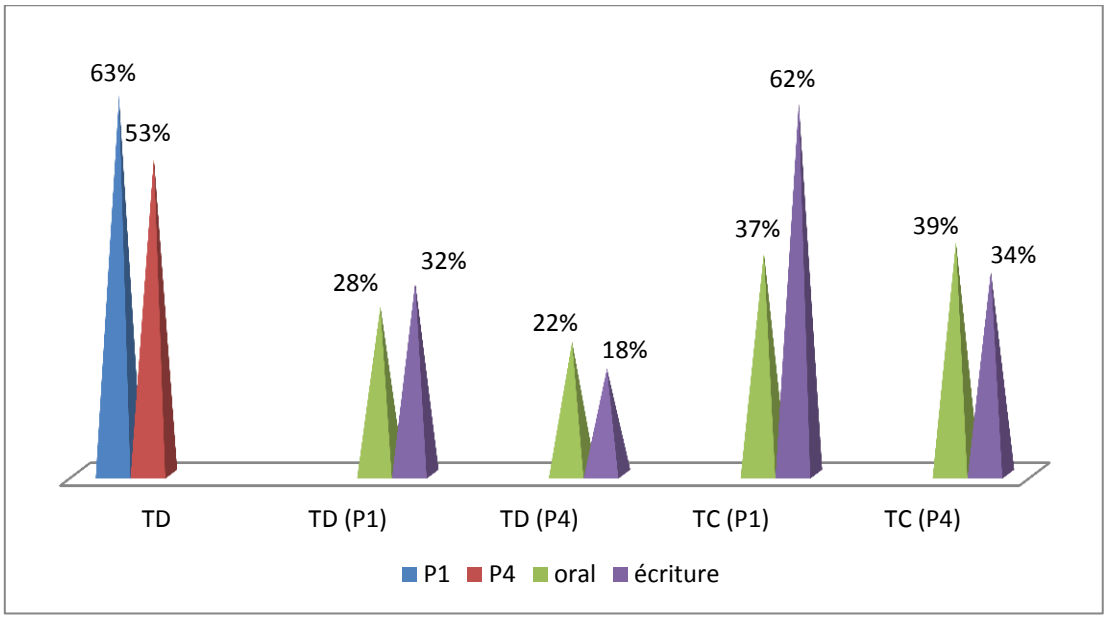

Figure 26. Chronogenèse croisée de P1 et P4

En regardant de près les données de P1 et de P4 nous constatons que les deux enseignants ont occupé 63% pour P1, et 53% pour P4, soit un peu plus de la moitié du temps didactique cumulé. Cela signifie que leurs actions ont dominé le temps didactique et sont restées prépondérantes et prégnantes. A ce sujet, leurs postures demeurent dominantes à travers leur forte présence dans l'action didactique. Ils accordent moins de place à l'action des élèves, qu'ils contrôlent de fait, presqu'au-delà de la moitié du temps didactique, même s'ils ne l'occupent pas de manière exclusive. On peut même dire que le temps d'enseignement domine largement celui d'apprentissage, à partir du moment où ils ont occupé par leurs actions l'essentiel du temps didactique cumulé au détriment des actions des élèves. Si nous analysons, par ailleurs, les temps didactiques cumulés, consacrés aux différentes tâches, notamment les plus explicites de l'activité, nous remarquons que ceux durant lesquel P1 et P4 agissent à l'écriture, sont respectivement de 32% et 18%. On constate alors que, même s'ils accordent relativement moins de temps didactique à la principale tâche de l'action didactique, notamment l'écriture, il demeure important de signaler que P1, l'enseignant non titulaire au Sénégal, a consacré à l'écriture le double du temps didactique que P4 lui a consacré. Ce qui peut laisser supposer que P1 a, peut-être, plus agi dans le sens de développer des compétences d'écriture en situation didactique. En outre, à l'oral, 28% et 22% du temps didactique sont respectivement occupés par P1 et P4. Pour P1 le temps consacré à l'oral est presque le même

qu'à l'écriture, alors que pour P4, il l'est un peu plus. L'enseignement qu'on peut en tirer c'est que P1 a traité en temps didactique cumulé les actions orales et écrites de manière équivalente, quantitativement parlant, alors que P4 a légèrement privilégié les actions orales sur celles écrites, qui constituent la tâche principale de l'activité. Toujours est-il qu'ils ont agi de la même manière par rapport aux tâches spécifiques de l'oral et de l'écriture, dès lors que l'écart du temps que l'un et l'autre leur consacrent n'est pas significativement grand pour laisser penser à une dissimilitude dans la manière de gérer le temps didactique. Au fond, du point de vue de la gestion du temps didactique cumulé, on peut dire que les actions de P1 et P4 sont plus proches de la similarité que de la différence. Cela montre que l'analyse quantitative des données autorise à penser qu'ils ont, de par leurs actions, dominé le temps didactique, qu'ainsi ils n'ont pas favorisé le développement des actions participatives et coopératives des élèves pour que l'on puisse parler d'action didactique conjointe proprement dite.

Par ailleurs, si l'on se fonde sur les données du temps chronologique nous notons que les écarts entre le temps chronologique spécifique à l'oral et à l'écriture que P1 et P4 réservent à leurs actions, soit respectivement 37% et 39% à l'oral, et 62% et 34% à l'écriture, ne sont pas assez significatifs pour évoquer une différence dans la manière de gérer le temps de succession des actions didactiques spécifiques à l'oral et à l'écriture. On peut en tirer les mêmes enseignements faits à partir de l'analyse des données des temps didactiques spécifiques à l'oral et à l'écriture de P1 et P4. On voit, à travers les données du temps chronologique, que P1 et P4 occupent en pourcentages du temps chronologique spécifique à l'oral moins de la moitié du temps chronologique que pour l'action didactique liée à l'écriture pour laquelle P1 occupe plus de la moitié du temps chronologique, tandis que P4 reste dans les limites proches de sa moitié. Cela indique que si l'on se réfère aux données quantitatives du temps chronologique, consacré à l'oral, on peut remarquer que les actions de P1 et P4 restent relativement équivalentes et proches de la similarité, mais par rapport au temps chronologique spécifique à l'écriture la similarité n'est pas si nette entre les deux enseignants dans la manière de gérer le temps chronologique, réservé à l'écriture, puisque le temps chronologique de P1 correspond quasiment au double de celui de P4.

SYNTHESE

En définitive, en se fondant sur cette analyse croisée des données de la chronogenèse de P1 et P4, on peut dire que, en temps didactique cumulé, leurs actions restent très proches de la similarité. Sous l'angle des données de la chronogenèse, en l'occurrence des temps didactique et chronologique, il reste que l'action didactique conjointe entre professeurs et élèves est plus ou moins anéantie par l'occupation trop importante et prépondérante des temps didactique et chronologique par P1 et P4, même si elle peut être favorisée à des moments spécifiques de l'activité, notamment dans les tâches spécifiques à l'oral et à l'écriture. De ce fait, on peut même retenir que P1 et P4 ont plus favorisé le temps d'enseignement que le temps d'apprentissage, que leurs manières de faire demeurent similaires à travers leurs actions dirigées et magistrales qui dominent leurs actions didactiques. Or, si l'on se fonde sur le principe que P4, l'enseignant titulaire en France, jouit d'une légitimité professionnelle, tirée de l'institution scolaire, du fait de sa formation initiale, nous pouvons néanmoins dire que P1, l'enseignant non titulaire au Sénégal, malgré son absence de formation initiale et les politiques éducatives différentes entre le Sénégal et la France, et aussi compte tenu du fait qu'il a agi plus ou moins de la même sorte que P4, a effectivement développé des compétences professionnelles similaires et incorporées dans l'activité, au moins au regard des critères de la chronogenèse.

5.5. Analyse des données de la chronogenèse de P2 et P3

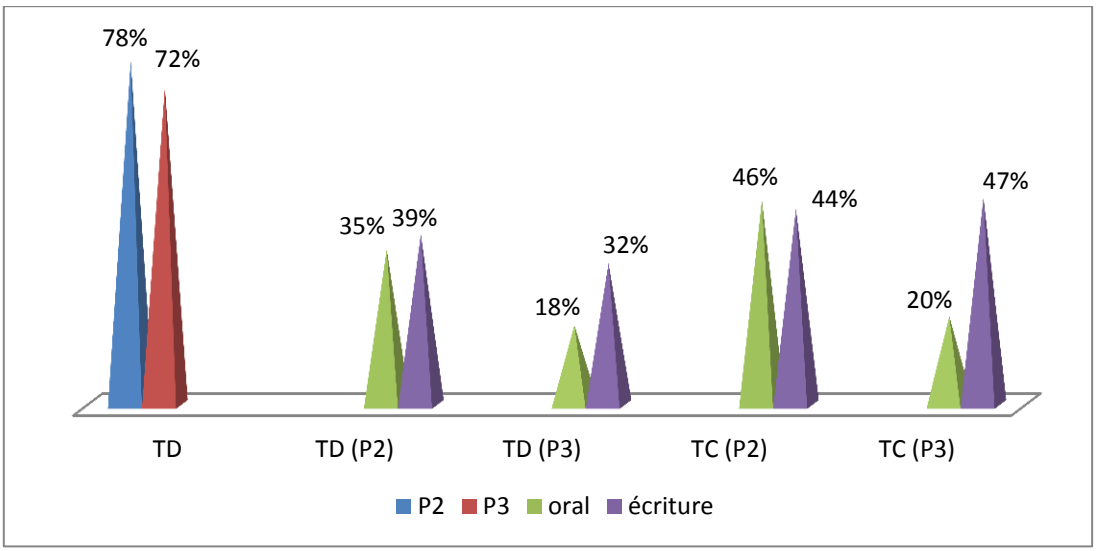

Figure 27. Chronogenèse croisée de P2 et P3

Les données croisées de P2 et de P3 montrent que, du point de vue du temps didactique cumulé, les deux enseignants ont occupé 78% pour P2, et 72% pour P3, soit un peu moins des trois quarts du temps didactique cumulé. On peut dire que leurs actions ont dominé le temps didactique et sont restées prépondérantes et prégnantes. On le voit, leurs postures demeurent dominantes à travers leur omniprésence et omniscience dans l'action didactique du fait qu'ils accordent peu de place à l'action des élèves, qu'ils contrôlent de fait, presque de bout en bout. On peut même dire que le temps d'enseignement domine largement celui d'apprentissage, à partir du moment où les deux enseignants ont occupé par leurs actions l'essentiel du temps didactique cumulé au détriment des actions des élèves. Si nous analysons, par ailleurs, les temps didactiques cumulés, consacrés aux différentes tâches de l'activité, nous nous rendons compte que ceux durant lesquels P2 et P3 agissent à l'écriture, soit respectivement 39% et 32%, sont relativement équivalents. Ce pourcentage montre aussi qu'ils ont consacré moins de temps, soit un peu plus du quart du temps didactique, aux actions principales de l'activité qui portent sur les tâches d'écriture. En outre, à l'oral, 35% et 18% du temps didactique sont respectivement occupés par P2 et P3. Pour P2 le temps consacré à l'oral est presque le même qu'à l'écriture, alors que pour P3, il l'est moins. L'enseignement qu'on peut en tirer c'est que P2 a traité en temps didactique cumulé les actions orales et écrites de manière équivalente, quantitativement parlant, alors que P3 a tenté de privilégier les actions écrites, qui constituent la tâche principale de l'activité, sur celles à l'oral. Toujours est-il qu'ils ont agi de la même manière par rapport aux tâches spécifiques de l'oral et de l'écriture, dès lors que l'écart du temps qu'ils leur consacrent n'est pas significativement grand pour laisser penser à une dissimilitude dans la manière de gérer le temps didactique. Au fond, au regard de la gestion du temps didactique cumulé, on peut dire que les actions de P2 et P3 sont plus proches de la similarité que de la différence. Cela montre que l'analyse quantitative des données laisse penser que les deux enseignants, de par leurs actions, ont dominé le temps didactique, que par conséquent, ils n'ont pas favorisé le développement des actions participatives et coopératives des élèves pour que l'on puisse parler d'action didactique conjointe proprement dite. Or, si l'on se fonde sur les données du temps chronologique nous notons que les écarts entre le temps chronologique spécifique à l'oral et à l'écriture que P2 et P3 réservent à leurs actions, soit respectivement 46% et 20% à l'oral, et 44% et 47% à l'écriture, ne sont pas assez significatifs pour évoquer une différence dans la manière de gérer le temps de succession des actions didactiques spécifiques à l'écriture, la tâche principale de l'activité. On voit, à travers les données quantitatives, que P2 et P3 occupent en pourcentages du temps chronologique spécifique à l'oral moins de la moitié du temps chronologique que pour l'action didactique

liée à l'écriture pour laquelle P2 et P3 occupent moins de la moitié du temps chronologique. Cela dénote que si l'on se réfère aux données quantitatives du temps chronologique, consacrées à l'écriture, on peut remarquer que les actions de P2 et P3 sont proches de la similarité, mais par rapport au temps chronologique, spécifique à l'oral, la similarité n'est pas si nette entre les deux enseignants puisque le pourcentage du temps chronologique de P2 double celui de P3, soit 46% contre 20%.

SYNTHESE

En somme, en se fondant sur cette analyse des données de la chronogenèse de P2 et P3, on peut dire que, en temps didactique cumulé, leurs actions restent très proches de la similarité. Sous l'angle des données de la chronogenèse, en l'occurrence des temps didactique et chronologique. Il reste que l'action didactique conjointe entre professeurs et élèves est plus ou moins anéantie par l'occupation trop importante et prépondérante des temps didactique et chronologique par les deux enseignants, même si elle peut être favorisée à des moments spécifiques de l'activité, notamment dans les tâches spécifiques à l'oral et à l'écriture. De ce fait, on peut même retenir que P2 et P3 ont plus favorisé le temps d'enseignement que le temps d'apprentissage, que leurs manières de faire demeurent similaires à travers leurs actions dirigées et magistrales qui dominent le temps didactique. Or, si l'on se fonde sur le principe que P2, l'enseignant titulaire au Sénégal, jouit d'une légitimité professionnelle, tirée de l'institution scolaire, nous pouvons aussi penser que P3, malgré les politiques éducatives différentes et son absence de formation initiale et compte tenu du fait qu'elle a agi plus ou moins de la même sorte que P2, a effectivement développé des compétences professionnelles similaires et incorporées dans l'activité, au moins au regard des données de la chronogenèse.

5.6. Analyse des données de la chronogenèse de P2 et P4

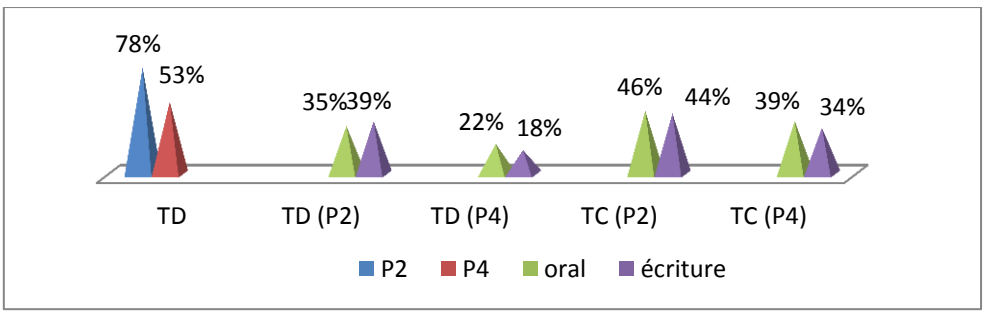

Figure 28. Chronogenèse croisée de P2 et P4

En regardant de près les données de P2 et de P4, nous arrivons au constat que, du point de vue du temps didactique cumulé, les deux enseignants ont occupé 78% pour P2, et 53% pour P4, soit respectivement un peu moins des trois quart et un peu plus de la moitié du temps didactique cumulé. On peut dire que leurs actions ont dominé le temps didactique et sont restées prépondérantes et prégnantes. On le voit, leurs postures demeurent dominantes à travers leur omniprésence et omniscience dans l'action didactique du fait de leur occupation du temps didactique durant lequel ils accordent moins de place à l'action des élèves, surtout P2, qu'ils contrôlent de fait, presque de bout en bout. On peut même dire que le temps d'enseignement domine celui d'apprentissage, à partir du moment où les deux enseignants, notamment P2, ont occupé par leurs actions l'essentiel du temps didactique cumulé au détriment des actions des élèves. Si nous analysons, par ailleurs, les temps didactiques cumulés, consacrés aux différentes tâches de l'activité, nous nous rendons compte que ceux durant lesquels P2 et P4 agissent à l'écriture sont respectivement 39% et 18%, soit du double au simple. Ce pourcentage montre aussi que les deux enseignants ont consacré moins de temps, soit un peu plus et un peu moins du quart du temps didactique, aux actions principales de l'activité qui portent sur les tâches d'écriture. Il convient aussi de noter que P2 a consacré plus de temps à l'écriture que P4, soit le double. En outre, à l'oral, 35% et 22% du temps didactique sont respectivement occupés par P2 et P4. On remarque aussi que pour P2 et P4, le temps consacré à l'oral est quasiment le même qu'à l'écriture. L'enseignement qu'on peut en tirer c'est que P2 a traité en temps didactique cumulé les actions orales et écrites de manière équivalente, quantitativement parlant, alors que P4 a négligé les actions écrites au profit de celles à l'oral, alors que les tâches à l'écriture auraient dû être les principales tâches de l'activité, celles sur lesquelles les actions les plus importantes des deux enseignants devraient porter. Toujours est-il que P2 et P4 ont agi de la même manière par rapport aux tâches spécifiques de l'oral et de l'écriture, dès lors que l'écart du temps didactique que l'un et l'autre leur consacrent n'est pas significativement grand pour laisser penser à une dissemblance nette dans la manière de gérer le temps didactique. Au fond, au regard de la gestion du temps didactique cumulé, on peut dire que leurs actions sont plus proches de la similarité que de la différence. Cela laisse supposer que l'analyse des données autorise à soutenir l'idée que les deux enseignants, de par leurs actions, ont dominé le temps didactique, que subsidiairement ils n'ont pas favorisé le développement des actions participatives et coopératives des élèves pour que l'on puisse parler d'action didactique conjointe proprement dite. En outre, si l'on se fonde sur les données du temps chronologique nous notons que les écarts entre le temps chronologique spécifique à l'oral et à l'écriture que P2 et P4 réservent à

leurs actions, soit respectivement 46% et 39% à l'oral, et 44% et 34% à l'écriture, ne sont pas assez significatifs pour évoquer une différence dans la manière de gérer le temps de succession des actions didactiques spécifiques à l'écriture, la tâche principale de l'activité. On voit, à travers les données quantitatives, que P2 et P4 occupent en pourcentages du temps chronologique, spécifique à l'oral et à l'écriture, moins de la moitié du temps chronologique, soient des pourcentages plus ou équivalents. Cela signifie que si l'on se réfère aux données quantitatives du temps chronologique, consacrées à l'oral et à l'écriture, on peut effectivement dire que les actions de P2 et P4 sont proches de la similarité, puisque la manière dont ils ont géré le temps chronologique des tâches spécifiques à l'oral et à l'écrit reste quasiment équivalente.

SYNTHESE

En somme, en se fondant sur cette analyse comparative des données de la chronogenèse de P2 et P4, on peut retenir que, en temps didactique cumulé, leurs actions restent très proches de la similarité. Sous l'angle des données de la chronogenèse, en l'occurrence des temps didactique et chronologique, il reste que l'action didactique conjointe entre professeurs et élèves est plus ou moins anéantie par l'occupation trop importante et prépondérante des temps didactique et chronologique par les deux enseignants par rapport aux élèves, même si elle peut être favorisée à des moments spécifiques de l'activité, notamment dans les tâches spécifiques à l'oral et à l'écriture. Sous ce rapport, on peut aussi retenir que P2 et P4 ont plus favorisé le temps d'enseignement que le temps d'apprentissage, que leurs manières de faire demeurent similaires à travers leurs actions dirigées et magistrales qui dominent le temps didactique. Or, si l'on s'en tient au principe que P2 et P4, les enseignants titulaires au Sénégal et en France, jouissent d'une légitimité professionnelle, tirée de l'institution scolaire, nous pouvons dire que, malgré les politiques éducatives et leurs formations initiales différentes dans leurs deux pays d'exercice, P2 et P4 ont effectivement développé des compétences professionnelles similaires et incorporées dans l'activité, au moins selon les données de la chronogenèse.

5.7. Analyse des données de la chronogenèse de P3 et P4

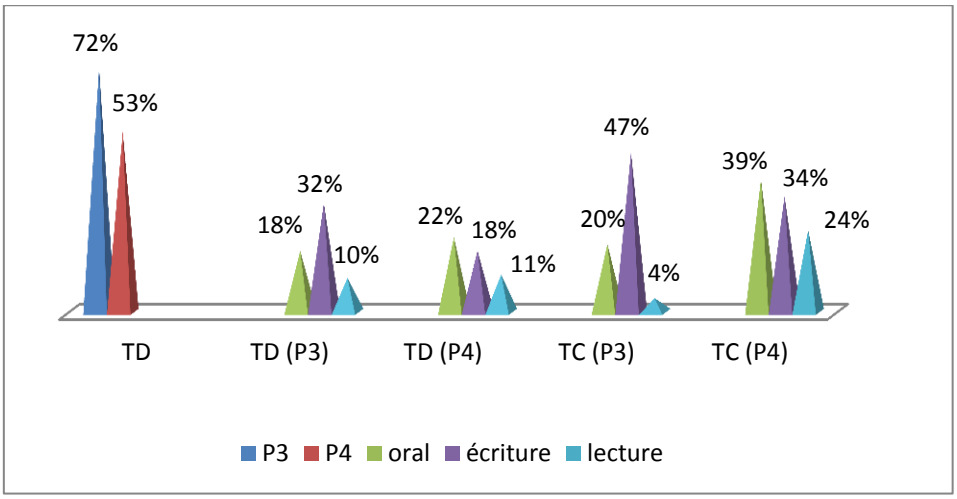

Figure 29. Chronogenèse croisée de P3 et P4

En croisant les données quantitatives du temps didactique cumulé de P3 et P4 on voit qu'ils occupent respectivement 72% et 53 % du temps didactique. On constate, en regardant les données, que les deux enseignants dominent, par le pourcentage du temps didactique qu'ils se réservent, l'action didactique, même si la domination de P3 est nettement plus significative. Si l'on porte la comparaison sur les temps didactiques spécifiques à l'écriture, l'oral et la lecture, on note que la manière de gérer le temps didactique par rapport à une tâche est différente. En effet, si pour le temps didactique spécifique à l'oral, les actions de P3 et P4 sont quasiment identiques, soit respectivement 18% et 22% du temps didactique cumulé, en revanche, pour celui spécifique à l'écriture qui était la tâche principale de l'activité, la différence dans la manière de gérer le temps didactique est remarquable, puisque P3 lui consacre plus de temps que P4, soit 32% et 18% du temps didactique cumulé. Ce qui est à retenir c'est que P3, l'enseignante non titulaire semble avoir plus d'intentions explicites à faire une action pour apprendre ou faire apprendre quelque chose que P4, l'enseignant titulaire. On voit que son action double quasiment celle de P4 dans la tâche spécifique à l'écriture. Le temps didactique consacré à l'écriture étant peu significatif, nous n'avons pas jugé que son analyse permette de comparer de manière pertinente la chronogenèse de P3 et P4. En analysant les données du temps chronologique, on remarque que pour la principale tâche consacrée à l'écriture, P3 accorde plus de temps aux actions successives, et explicitement effectuées dans l'intention d'enseigner ou d'apprendre, soit 47% contre 34% pour P4. Il semble donc que P3 a accordé plus d'intentions d'apprendre ou de faire apprendre à la tâche de l'écriture que P4. Par

ailleurs, en analysant de manière spécifique le temps chronologique des autres actions didactiques de P3 et P4, liées à l'oral et à la lecture, on peut retenir que P4 agit plus que P3, puisque qu'il occupe 39% du temps chronologique contre 20% pour P3 à l'oral, et 24% contre 4% à la lecture. Le constat le plus remarquable c'est que P4 semble avoir agi plus à l'oral qu'à l'écriture, soit respectivement 39% et 34% du temps chronologique. Ce qui signifie que pour la tâche principale de l'activité, en l'occurrence l'écriture, P4 a eu moins d'intentions explicites d'apprendre ou de faire apprendre quelque chose. Par contre, P3 a agi plus, selon les données du temps chronologique, spécifique à l'écriture et l'oral, soit 47% à l'écriture contre 20% à l'oral, pour faire des actions intentionnelles d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. Quant au temps chronologique de la lecture, qui devait se limiter à une action didactique pour entrer en matière ou clore l'activité, P4 lui a accordé pratiquement le quart du pourcentage du temps chronologique ; ce qui veut dire que, cumulé avec le temps chronologique, réservé à l'oral, P4 en tant qu'enseignant titulaire a relégué la tâche principale de l'activité, c'est-à-dire l'écriture, quasiment au second plan, dès lors que les actions didactiques à l'oral et à la lecture occupent plus de la moitié du temps chronologique de P4. Par ailleurs, si on essaie de voir les données de la chronogenèse sous l'angle de l'action didactique conjointe, on peut dire que P3 a fait plus d'actions intentionnelles d'enseignement et d'apprentissage allant dans la sens de la favoriser que P4.

SYNTHESE

Nous nous rendons ainsi bien compte que P3 et P4, selon les critères du temps didactique, ont une part de similarité dans leur manière d'agir. Les deux enseignants, en temps didactique, dominent très nettement leur activité, ils en restent les maîtres ; ce qui peut subsidiairement laisser penser que l'action didactique conjointe avec les élèves n'a pas été favorisée, ni par P3, ni par P4, même si P4 semble en être le plus proche. Néanmoins, cette similarité est moins nette dans la manière de gérer le temps didactique réservé aux tâches spécifiques de l'activité, comme l'écriture, l'oral et la lecture, dès lors que P3 a privilégié les actions didactiques sur l'écriture, alors que P4 a porté les siennes plus sur les tâches à l'oral qu'à l'écrit. On peut le dire donc la similarité dans la manière de gérer les temps didactique et chronologique par P3, l'enseignant non titulaire, et P4, l'enseignant titulaire, reste mitigée, car on est tenté, après l'analyse croisée des données de la chronogenèse, de soutenir l'idée que leurs actions didactiques, leurs manières de faire, leurs intentions explicites d'enseignement et d'apprentissage dépendent de la spécificité de la tâche. La similarité de leurs actions

didactiques, selon les critères de la chronogenèse, existe mais pas de manière très nette, elle reste relative et moyenne, même si, par ailleurs, nous maintenons le fait que M1 ait développé des compétences professionnelles effectives et incorporées dans l'activité.

6. Analyse comparative des données de la mésogenèse

L'analyse comparative des données de la mésogenèse permet de faire la comparaison entre les enseignants non titulaires et titulaires dans leurs manières d'organiser l'interaction verbale avec leurs élèves. En comparant la qualité de la formulation de leurs questions et de leurs réponses, nous cherchons à voir s'ils développent effectivement des compétences professionnelles incorporées dans l'activité, notamment dans leurs manières d'organiser l'interaction verbale. Il s'agit d'abord de comparer les données de la mésogenèse des enseignants non titulaires et titulaires au Sénégal et en France distinctement, puis dans les deux pays entre les non titulaires et les titulaires. L'intérêt de cette double comparaison c'est de pouvoir regarder s'il y a une similarité plus ou moins significative dans les compétences professionnelles développées de manière effective et incorporée dans l'activité par les enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France.

6.1. Analyse des données de la mésogenèse de M1 et M2

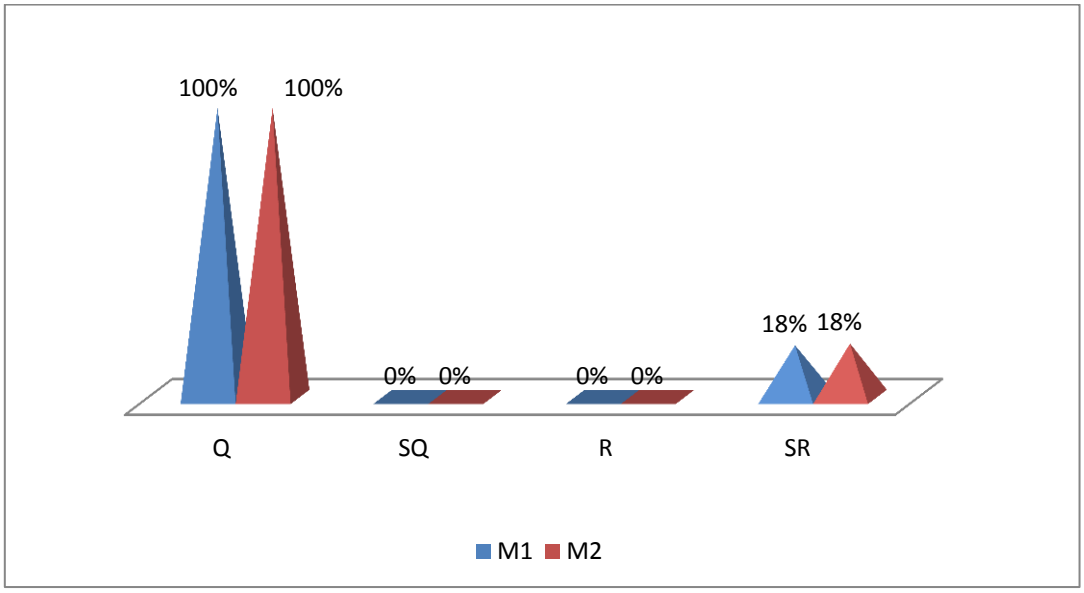

Figure 30. Mésogenèse croisée de M1 et M2

En observant de près les données quantitatives de ce graphique, on peut à première vue constater une similarité quasi parfaite entre M1 et M2. En effet, on remarque que le taux de questions formulées est le même pour M1 et M2, soit 100%. Ce qui en découle c'est que les deux enseignants dominent totalement l'interaction verbale dans leur activité respective, qu'ils dominent la relation mésogenétique, c'est-à-dire la manière d'introduire les savoirs dans le milieu, par la primauté réservée à leurs propres actions, notamment dans la formulation des questions. Le constat est qu'ils dirigent et orientent, en maîtres du jeu verbal basé sur le dialogue avec les élèves, l'interaction verbale avec le milieu. On peut dire que dans leur activité respective, le jeu des questions/réponses à la sorte de la maïeutique de Socrate, sur lequel ils devraient asseoir l'interaction verbale, a surtout tourné à une action verbale simple et dirigée que nous comprenons comme étant un échange à sens unique, durant lequel les enseignants posent des questions auxquelles les élèves répondent sans avoir la possibilité, *a contrario*, de se substituer à eux pour formuler les questions, afin de dynamiser et de donner un caractère interactionnel aux échanges verbaux. En d'autres termes, en manquant de laisser, par moments, l'initiative de l'interaction verbale, surtout de la formulation des questions, aux élèves, M1 et M2 ont, sans aucun doute, conduit leurs actions verbales en maîtres absolus, dirigeant et orientant de bout en bout l'action didactique, vue sous l'angle de la mésogenèse. Par ailleurs, on constate aussi que l'attitude des enseignants dans leurs manières de faire est d'une grande similarité quant à la manière de répondre, soit 0% de SQ et R, et 18% de SR. Le taux de SQ et de R vient confirmer clairement que M1et M2 ont eu la totale initiative de l'interaction verbale avec leurs élèves, dont les actions consistent à répondre systématiquement aux questions qu'ils ont formulées. De même, les 18% de SR viennent corroborer l'idée que les deux enseignants ont passé outre certaines questions auxquelles les élèves n'ont pas trouvé de réponses, sans pouvoir y répondre ou juger nécessaire d'y répondre eux-mêmes ou de les éclairer. En les laissant ainsi en latence, ils ont certainement contribué à occulter des actions didactiques non moins importantes, susceptibles d'être explicitement tournées vers l'action d'enseigner ou d'apprendre quelque chose, notamment dans les interactions verbales avec le milieu.

SYNTHESE

Ainsi, on peut dire, si nous nous référons aux critères de la mésogenèse, que M1 et M2 ont semblé privilégier l'action d'enseignement sur celle d'apprentissage, que leurs manières de faire ou de conduire leurs interactions verbales avec les élèves restent dirigées, donc très

similaires. Tous les deux enseignants ont, du point de vue de la mésogenèse, plus particulièrement dans l'organisation de l'interaction verbale avec les élèves, empêché l'action didactique conjointe avec les élèves de se développer, dès lors que leurs actions dominent celles des élèves. Si, par ailleurs, cette manière de conduire l'action didactique définit les compétences de l'enseignant au Sénégal ou si l'on se base sur la manière de faire de M2, l'enseignante titulaire qui jouit d'une légitimité professionnelle au plan institutionnel, on peut dire que M1, l'enseignant non titulaire, conduisant son interaction verbale de manière similaire à celle de M2, développe les mêmes manières de faire et d'agir, voire les mêmes gestes professionnels que M2, donc au moins des compétences professionnelles, incorporées et effectives dans l'activité, similaires aux siennes.

6.2. **Analyse des données de la mésogenèse de P1 et P2**

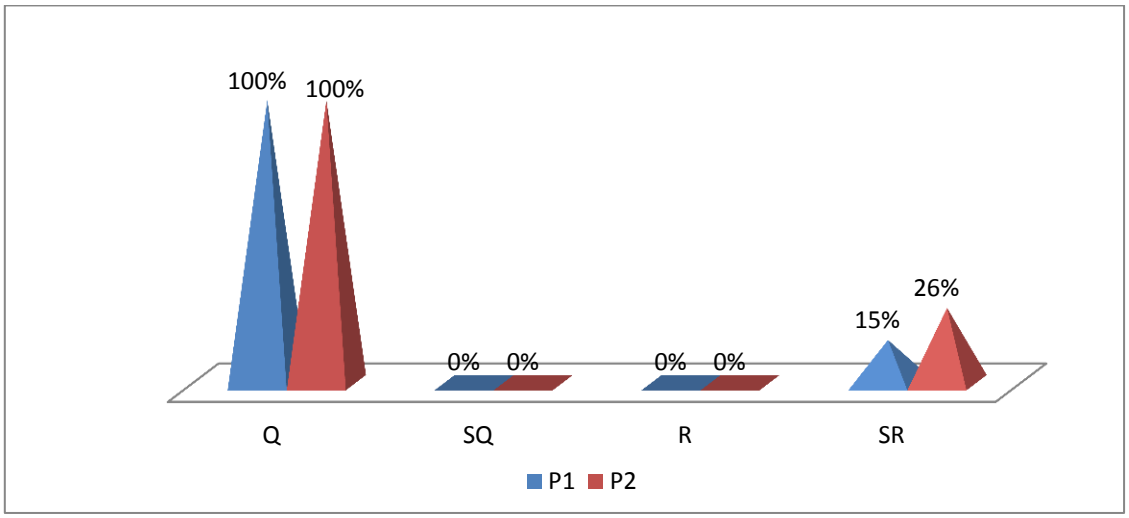

Figure 31. Mésogenèse croisée de P1 et P2

En regardant de près les données quantitatives de P1 et de P2, on peut dire que P1 et P2 laissent apparaître une grande similarité dans leurs manières de faire dès lors qu'ils se réservent dans leur activité l'initiative exclusive de l'interaction verbale avec les élèves. En effet, le taux de Q de P1 et P2, soit 100%, montre bien que toutes les questions ont été posées par eux. Ce qui veut dire qu'ils ont agi de la même manière en privant leurs élèves de l'opportunité d'interagir verbalement avec eux. En d'autres termes, ils ont organisé le jeu verbal de manière plus imposante que dynamique, c'est-à-dire de manière magistrale et dirigée. Ainsi, au lieu d'interagir avec les élèves dans le jeu des questions/réponses en échangeant de temps en temps leurs postures avec eux, leur donnant, par exemple,

l'impression de mener le dialogue en prenant l'initiative des questions pour exprimer leurs préoccupations, non programmées *a priori*, P1 et P2 ont agi en maîtres absolus des échanges verbaux. Ce qui veut dire, que ce qui devait être un dialogue dynamique entre eux et les élèves a tourné au monologue où ils posent des questions et les élèves se figent dans leurs postures de répondeurs, que l'interaction verbale a tourné à une action verbale de P1 et de P2 dirigée et non interactionnelle. De ce point de vue, en se fondant sur le critère de la formulation des questions on peut, déjà dire que la similarité entre P1 et P2 est assez nette et significative pour laisser penser à une grande similarité dans leurs manières de faire. Le taux de 0% de SQ vient renforcer cette idée tant il est vrai qu'ils n'ont pas concédé l'initiative de l'action verbale aux élèves. En témoignent aussi les taux de R de P1 et P2, soit 0%, ce qui montre que les réponses dans leur totalité ont été données par les élèves dans leurs activités. La différence des taux de SR, soit 15% pour P1 et 24% pour P2, n'étant pas très significative, on ne peut pas en déduire qu'il puisse y avoir une dissemblance nette dans leurs manières de faire ou d'agir.

SYNTHESE

On peut dire donc que P1 et P2 ont contribué, par leurs actions similairement prééminentes, à anéantir l'action didactique conjointe. En effet, en s'érigeant en maîtres du jeu verbal ils ont empêché les élèves d'en prendre provisoirement l'initiative, pour non seulement permettre leurs interactions avec le milieu, mais surtout pour donner à l'action didactique, ici caractérisée par le jeu des questions/réponses à la sorte de la maïeutique de Socrate, un caractère interactionnel. Au contraire, leurs actions, excessivement autocentrées, trop dirigées et magistrales, par ailleurs, ont inhibé celles des élèves, empêchant ainsi l'action didactique conjointe de se développer, selon le critère de la mésogenèse. Or, si l'on se fonde sur le principe que P2, l'enseignant titulaire au Sénégal, jouit de compétences professionnelles, héritées de l'institution scolaire, on peut dire que P1 qui, selon les critères de la mésogenèse, a agi de la même sorte que lui, en conduisant et dominant l'interaction verbale en main de maître, a effectivement développé des compétences professionnelles similaires à celles de P2 et incorporées dans l'activité.

6.3. **Analyse des données de la mésogenèse de P1 et P3**

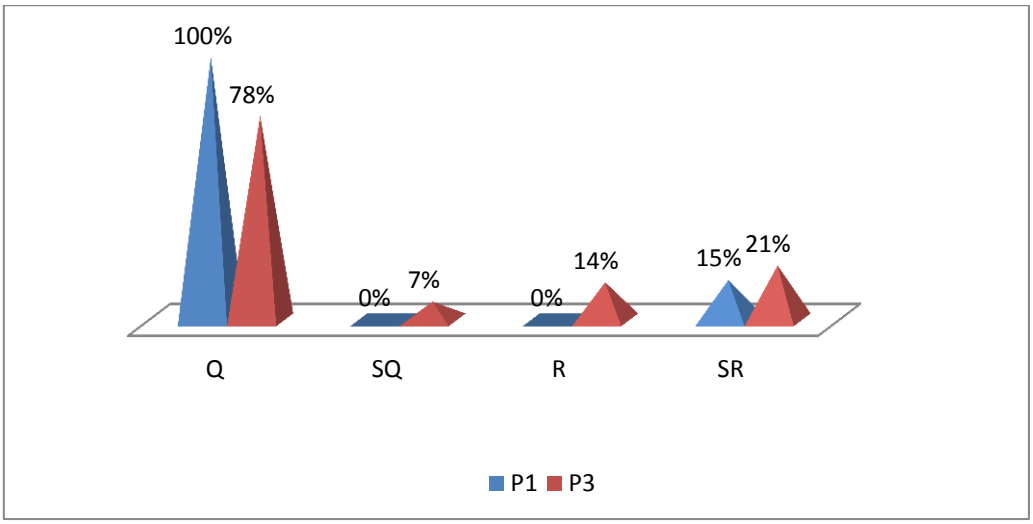

Figure 32. Mésogenèse croisée de P1 et P3

En regardant attentivement les données du graphique nous remarquons que les taux de Q de P1 et P3 sont respectivement de 100% et 78%, soit la totalité et un peu plus du quart du temps didactique. On peut dire au regard de ces données que les deux enseignants ont, de manière très significative, gardé l'initiative de l'interaction verbale, en posant quasiment l'essentiel des questions qui sous-tendent le jeu verbal, voire le *« bavardage »* avec les élèves. En gardant de cette sorte l'apanage des questions les deux enseignants se sont conduits dans le jeu des questions/réponses, qui constituent le socle des échanges verbaux entre les acteurs didactiques, en maîtres du jeu verbal. En effet, leurs actions verbales ont été tellement prééminentes et prédominantes pour que les élèves aient eu l'initiative ou l'impression de conduire, voire d'orienter l'interaction verbale, au moins à des moments précis et assez significatifs du temps didactique, pour exprimer leurs idées ou opinions afin, pourquoi pas, d'apprendre par eux-mêmes. Cela peut signifier aussi qu'ils ont très peu donné l'occasion aux élèves d'interagir verbalement avec eux. En procédant de cette manière ils ont agi plutôt de manière magistrale et linéaire en choisissant l'orientation de l'interaction verbale et la manière d'introduire les savoirs dans le milieu, dès lors que les questions posées par P1 et P3 sont programmées, mais n'émergent pas des interactions avec le milieu ou celles dont l'initiative provient des élèves. Or, les postures de P1 et P3 laissent présager de leur contrôle presqu'absolu de l'interaction verbale avec les élèves, ce qui rend leurs actions verbales très significativement au-dessus de celles des élèves en temps didactique cumulé. En n'accordant

respectivement que 0% et près de 22% de Q aux élèves, les deux enseignants les ont confinés dans une posture de répondeurs qui n'interagissent pas avec eux mais subissent leur action verbale. C'est ce qui explique les réponses qu'ils ont données à des questions qui n'ont pas été posées par les élèves. En témoignent les 7% de SQ pour P3, relativement insignifiants certes, mais qui permettent de dire que les élèves ont voulu exprimer leurs préoccupations, que la logique de programmation des deux enseignants n'a pas permis de prendre en charge, en répondant à des questions qui n'ont pas été explicitement posées. Les données quantitatives des R, soit 0% et 14%, respectivement pour P1 et P3, en l'occurrence quasiment le cinquième du temps didactique, signifient que pour P1 toutes les réponses ont été données par les élèves, et pour P3 quasiment les 4/5 des réponses. Ce qui vient corroborer la posture de répondeurs dans laquelle les deux enseignants ont confiné leurs élèves, mais surtout le fait que P1 et P3 aient, tous les deux, orienté l'interaction verbale à sens unique. En vérité, ce qui aurait dû être une interaction verbale pour les deux enseignants a tourné à une action verbale, où ils posent les questions programmées pour que les élèves répondent. Ces derniers n'ont donc pas eu l'occasion de se substituer à P1 ou P3, ou d'en avoir l'impression ou l'illusion, ne serait-ce que provisoirement, afin d'agir pour, non seulement, exprimer leurs idées ou préoccupations, à travers les questions qu'ils posent, mais surtout pour permettre aux enseignants de rompre avec les questions programmées à dessein. Cela leur aurait permis de donner aux échanges ou au jeu des questions/réponses, qui sous-tendent l'interaction verbale et l'introduction des savoirs dans le milieu, des développements qui émergent plus du milieu que de la prescription et de la programmation. On peut retenir que les échanges verbaux entre P1 et P3, qui auraient dû reposer sur des interactions entre eux et les élèves en interaction avec le milieu, ont finalement tourné à une action verbale directe, linéaire et magistrale. Ainsi, leurs postures similaires de maîtres du jeu verbal ont fait d'eux des acteurs didactiques qui ont plus diffuser des connaissances et des savoirs programmés qu'ils n'ont contribué à les faire se construire ou se co-construire en interaction avec le milieu. En contrôlant de bout en bout, en main de maîtres, l'interaction verbale, par leurs actions verbales trop prégnantes, ils n'ont pas contribué à favoriser le développement convenable d'une action didactique conjointe entre eux et les élèves, à défaut de l'empêcher tout bonnement. On pourrait même dire que, dans leurs interactions verbales avec les élèves, P1 et P3 ont privilégié les intentions explicites d'enseignement au détriment de celles d'apprentissage. On le voit donc, P1 et P3 ont, de par leurs actions trop dirigées durant l'interaction verbale avec les élèves, eu une manière de faire et d'agir très proche d'une grande similarité.

SYNTHESE

L'analyse croisée des données de la mésogenèse de P1 et P3 a montré que tous les deux ont conduit leurs interactions verbales de manière linéaire et magistrale. Or, si l'on reste fondé sur le principe que, en tant que non titulaires, ils ne jouissent pas d'une légitimité professionnelle et institutionnelle, donc de compétences professionnelles formelles, on pourrait aussi dire que P1 et P3, dont les actions verbales restent grandement similaires, ont développé effectivement dans l'activité, au moins selon les critères de la mésogenèse, des compétences professionnelles, similaires et incorporées dans l'activité, dès lors qu'il a été établi que leurs manières de faire et d'agir restent très proches, au moins dans la manière d'introduire les savoirs. Mieux, on peut retenir que, malgré leurs politiques éducatives différentes et l'absence de formation initiale, la manière de faire et d'agir des enseignants de français non titulaires, au Sénégal et en France, restent très similaires, au moins selon les critères de la mésogenèse.

6.4. **Analyse des données de la mésogenèse de P1 et P4**

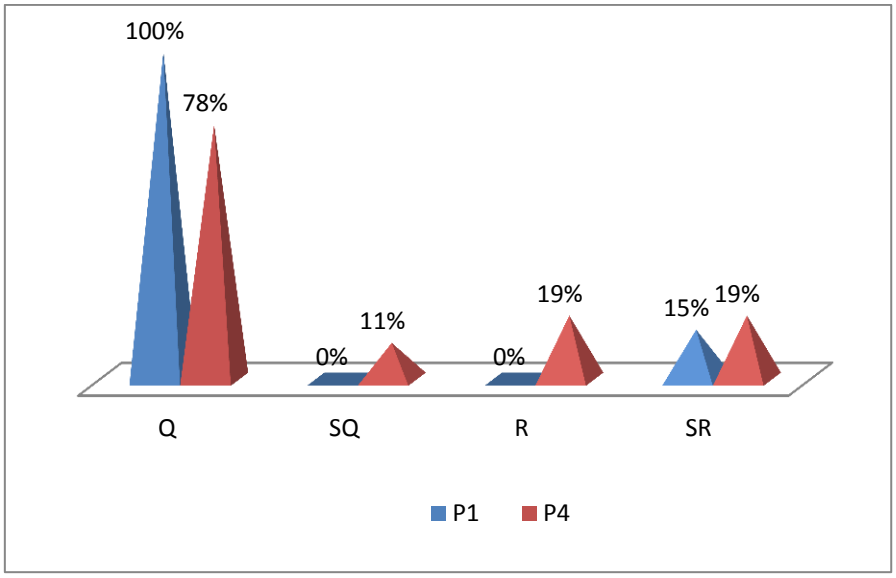

Figure 33. Mésogenèse croisée de P 1 et P4

En regardant attentivement les données du graphique nous remarquons que les taux de Q de P1 et P4 sont respectivement de 100% et 78%, soit la totalité et un peu plus du quart du temps didactique. Ces données montrent que les deux enseignants ont, de manière très significative, gardé l'initiative de l'interaction verbale, en posant quasiment l'essentiel des questions qui sous-tendent le jeu verbal, voire la manière d'interagir avec les élèves et le milieu. En gardant,

de cette sorte, l'apanage des questions les deux enseignants se sont conduits dans le jeu des questions/réponses, qui constituent le socle des échanges verbaux entre les acteurs didactiques, en maîtres omniscients. En effet, leurs actions verbales ont été tellement prééminentes et prédominantes pour que les élèves aient eu l'initiative ou l'impression de conduire, voire d'orienter l'interaction verbale, au moins à des moments précis et assez significatifs du temps didactique, pour exprimer leurs idées ou opinions afin, pourquoi pas, d'apprendre par eux-mêmes. On peut aussi penser qu'ils ont très peu donné l'occasion aux élèves d'interagir verbalement avec eux. En procédant de cette manière ils ont agi plutôt de manière magistrale et linéaire en choisissant eux-mêmes l'orientation de l'interaction verbale, dès lors que les questions posées par P1 et P4 sont programmées, mais n'émergent pas des interactions avec le milieu ou ne relèvent pas de l'initiative des élèves. Or, les postures de P1 et P4 laissent présager de leur contrôle presqu'absolu du jeu verbal avec les élèves, ce qui rend leurs actions verbales très significativement au-dessus de celles des élèves en temps didactique cumulé. En n'accordant respectivement que 0% et près de 22% de Q aux élèves, ils les ont confinés dans une posture de répondeurs qui n'interagissent pas avec eux mais subissent leurs actions verbales. C'est ce qui explique les réponses qu'ils ont données à des questions qui n'ont pas été posées explicitement par les élèves. En témoignent les 11% de SQ pour P4, relativement insignifiants certes, mais qui permettent de dire que les élèves ont voulu exprimer leurs préoccupations, que la logique de programmation des deux enseignants n'a pas permis de prendre en charge, en répondant à des questions qui n'ont pas été explicitement posées. Les données quantitatives des R soit 0% et 19%, respectivement pour P1 et P4, en l'occurrence quasiment le cinquième du temps didactique, montrent que pour P1 toutes les réponses ont été données par les élèves, et pour P4, quasiment les 4/5 des réponses, ce qui vient confirmer la posture de répondeurs dans laquelle les deux enseignants ont confiné leurs élèves, mais surtout le fait que P1 et P4 aient, tous les deux, orienté l'interaction verbale à sens unique. En vérité, ce qui aurait dû être une interaction verbale pour les deux enseignants a tourné à une action verbale, où ils posent les questions programmées pour que les élèves y répondent. Ils n'ont donc pas eu l'occasion de se substituer à P1 ou P4, ou d'en avoir l'impression ou l'illusion, ne serait-ce que provisoirement, afin d'agir pour, non seulement exprimer leurs idées ou préoccupations, à travers les questions qu'ils posent, mais surtout pour permettre aux enseignants de rompre avec les questions programmées. Cela leur aurait permis de donner aux échanges ou au jeu de questions/réponses, qui sous-tendent l'interaction verbale, des développements qui émergent plus du milieu que de la prescription et de la programmation. On peut donc retenir que les échanges verbaux entre P1 et P4, qui auraient dû

reposer sur des interactions verbales entre eux, les élèves et le milieu, ont finalement tourné à une action verbale directe, linéaire et magistrale. En effet, leurs postures similaires de maîtres du jeu verbal ont fait d'eux des acteurs didactiques qui ont plus diffuser des connaissances et des savoirs programmés qu'ils n'ont contribué à les faire se construire en interaction avec le milieu. En contrôlant de bout en bout, en main de maîtres l'interaction verbale par leurs actions verbales trop prégnantes, ils n'ont pas contribué à favoriser le développement convenable d'une action didactique conjointe entre eux et les élèves, à défaut de l'empêcher tout bonnement. On pourrait même dire que, dans leurs interactions verbales avec les élèves, P1 et P4 ont privilégié les intentions explicites d'enseignement au détriment de celles d'apprentissage. On le voit donc, P1 et P4 ont, de par leurs actions trop dirigées durant l'interaction verbale avec les élèves, eu une manière de faire et d'agir très proche d'une grande similarité.

SYNTHESE

Ainsi, l'analyse croisée des données de la mésogenèse de P1 et P4 a montré que tous les deux ont conduit leurs interactions verbales de manière linéaire et magistrale. Or, si l'on reste fondé sur le principe que P4, en tant que titulaire, jouit d'une légitimité professionnelle et institutionnelle, donc de compétences professionnelles formelles, on pourrait aussi dire que P1, dont les actions verbales restent grandement similaires, a développé effectivement dans l'activité, au moins selon les critères de la mésogenèse, des compétences professionnelles, similaires et incorporées à celles de P4, dès lors qu'il a été établi que leurs manières de faire, d'agir et d'introduire les savoirs restent très proches, au moins dans l'interaction verbale. Mieux, on peut retenir que, malgré leurs politiques éducatives différentes et l'absence de formation initiale pour P1, la manière de faire et d'agir des enseignants de français, non titulaires et titulaires au Sénégal et en France, restent très similaires, au moins selon les critères de la mésogenèse.

6.5. **Analyse des données de la mésogenèse de P2 et P3**

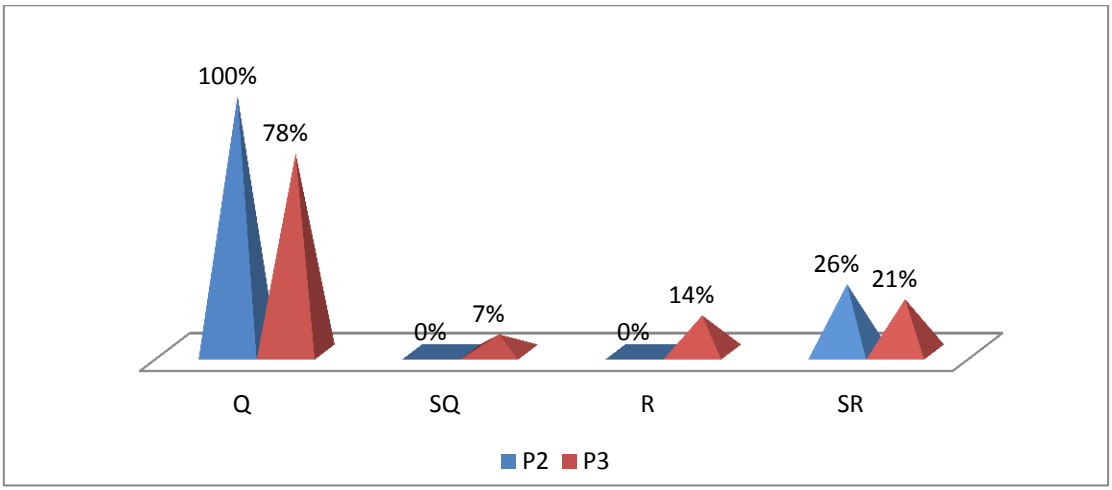

Figure 34. Mésogenèse croisée de P2 et P3

En regardant attentivement les données du graphique nous remarquons que les taux de Q de P2 et P3 sont respectivement de 100% et 78%, soit la totalité et un peu plus du quart du temps didactique. On peut dire au regard de ces données que les deux enseignants ont, de manière très significative, gardé l'initiative de l'interaction verbale, en posant quasiment l'essentiel des questions qui sous-tendent les échanges verbaux avec les élèves. En gardant de cette sorte l'apanage des questions les deux enseignants se sont conduits dans le jeu de questions/réponses, qui constituent le socle des échanges verbaux entre les acteurs didactiques, en maîtres omniprésents dans l'introduction des savoirs. En effet, leurs actions verbales ont été tellement prééminentes et prédominantes pour que les élèves aient eu l'initiative ou l'impression de conduire, voire d'orienter l'interaction verbale, au moins à des moments précis et assez significatifs du temps didactique, pour exprimer leurs idées ou opinions afin, pourquoi pas, d'apprendre par eux-mêmes. Cela peut signifier aussi que les deux enseignants ont très peu donné l'occasion aux élèves d'interagir verbalement avec eux. En procédant de cette manière ils ont agi plutôt de manière magistrale et linéaire en choisissant eux-mêmes et exclusivement l'orientation de l'interaction verbale, dès lors que les questions posées par P2 et P3 sont celles qui sont programmées, et non celles qui émergent des interactions avec le milieu ou celles dont l'initiative provient des élèves. Or, les postures de P2 et P3 permettent de penser qu'ils contrôlent absolument l'interaction verbale avec les élèves, ce qui rend leurs actions verbales très significativement au-dessus de celles des élèves en temps didactique cumulé. En n'accordant respectivement que 0% et près de 22% de Q aux

élèves, les deux enseignants les ont confinés dans une posture de répondeurs qui n'interagissent pas avec eux mais subissent leurs actions verbales. C'est ce qui explique les réponses qu'ils ont données à des questions qui n'ont pas été explicitement posées par les élèves. En témoignent les 7% de SQ pour P3, relativement insignifiants certes, mais qui permettent de dire que les élèves ont voulu exprimer leurs préoccupations, que la logique de programmation des deux enseignants n'a pas permis de prendre en charge, en répondant à des questions qui n'ont pas été explicitement posées. Mieux encore les rares questions posées ou sous entendues par les élèves n'ont pas trouvé de réponses à hauteur de 26% et 21% de SR, respectivement de la part de P2 et P3 ; ce qui peut s'expliquer par le fait que les deux enseignants, en ignorant certaines questions des élèves, n'ont pas voulu changer le cours programmé du jeu verbal. Les données quantitatives des R soit 0% et 14%, respectivement pour P2 et P3, en l'occurrence quasiment le cinquième du temps didactique, montrent que pour P2 toutes les réponses ont été données par les élèves, et pour P3, quasiment les 4/5 des réponses. Ce qui vient corroborer la posture de répondeurs dans laquelle les deux enseignants ont confiné leurs élèves, mais surtout le fait que P2 et P3 ont, tous les deux, orienté l'interaction verbale à sens unique. En vérité, ce qui aurait dû être une interaction verbale, pour les deux enseignants, a tourné à une action verbale, où ils posent les questions programmées auxquelles les élèves répondent. Ils n'ont donc pas eu l'occasion de se substituer à P2 ou P3, ou d'en avoir l'impression ou l'illusion, ne serait-ce que provisoirement, afin d'agir pour, non seulement exprimer leurs idées ou préoccupations, à travers les questions qu'ils posent, mais surtout pour permettre aux enseignants de rompre avec les questions préconçues. Cela leur aurait permis de donner aux échanges ou au jeu des questions/réponses, qui sous-tendent l'interaction verbale, des développements qui émergent plus du milieu que de la prescription et de la programmation. On peut dire que les échanges verbaux entre P2 et P3, qui auraient dû reposer sur des interactions entre eux, les élèves et le milieu, ont finalement tourné à une action verbale directe, linéaire et magistrale. En effet, leurs postures similaires de maîtres du jeu verbal ont fait d'eux des acteurs didactiques qui ont plus diffuser des connaissances et des savoirs programmés qu'ils n'ont contribué à les faire se construire en interaction avec le milieu. En contrôlant de bout en bout, en main de maîtres, les échanges verbaux ou tout simplement le jeu de questions / réponses, par leurs actions verbales trop prégnantes, ils n'ont pas contribué à favoriser le développement convenable d'une action didactique conjointe entre eux et les élèves, à défaut de l'empêcher tout bonnement. On pourrait même dire que, dans leurs interactions verbales avec les élèves, P2 et P3 ont privilégié les intentions explicites d'enseignement au détriment de celles d'apprentissage.

SYNTHESE

P2 et P3 ont donc, de par leurs actions trop dirigées durant l'interaction verbale avec les élèves, eu une manière de faire et d'agir pour introduire les savoirs très proche d'une grande similarité. L'analyse croisée des données de la mésogenèse de P2 et P3 a montré que les deux enseignants ont conduit leurs interactions verbales de manière linéaire et magistrale. Or, si l'on reste fondé sur le principe que, en tant que titulaire, P2 jouit d'une légitimité professionnelle et institutionnelle, donc de compétences professionnelles formelles, on pourrait aussi dire que P3, l'enseignant non titulaire en France, dont les actions verbales restent grandement similaires à celles de P2, a développé effectivement, au moins selon les critères de la mésogenèse, des compétences professionnelles, similaires à celles de P2 et incorporées dans l'activité, dès lors qu'il a été établi que leurs manières de faire et d'agir restent très proches, au moins dans l'interaction verbale. Mieux, on peut retenir que, malgré leurs politiques éducatives différentes et l'absence ou non de formation initiale, la manière de faire et d'agir de P2, l'enseignant de français titulaire, au Sénégal, et P3, l'enseignant non titulaire en France, restent très similaires, au moins selon les critères de la mésogenèse.

6.6. **Analyse des données de la mésogenèse de P2 et P4**

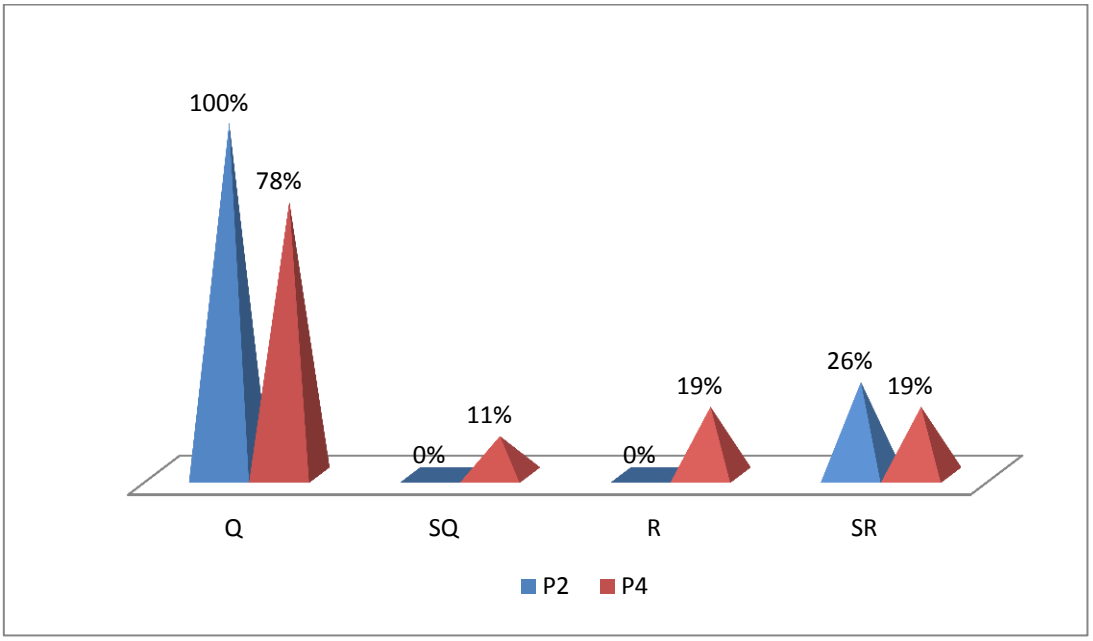

Figure 35. Mésogenèse croisée de P2 et P4

En regardant attentivement les données du graphique nous remarquons que les taux de Q de P2 et P4 sont respectivement de 100% et 78%, soit la totalité et un peu plus des trois quart du temps didactique. On peut dire au regard de ces données que les deux enseignants ont, de manière très significative, gardé l'initiative de l'interaction verbale, en posant quasiment l'essentiel des questions qui sous-tendent les interactions verbales avec les élèves. En gardant ainsi la prérogative des Q les deux enseignants se sont conduits, dans le jeu de questions/réponses, qui constituent le soubassement des interactions verbales et l'introduction des savoirs dans le milieu, en maîtres omnipotents. En effet, leurs actions verbales ont été tellement prééminentes et prédominantes pour que les élèves aient eu l'initiative ou l'impression de conduire, voire d'orienter l'interaction verbale, au moins à des moments précis et assez significatifs du temps didactique, pour exprimer leurs idées ou opinions afin, pourquoi pas, d'apprendre par eux-mêmes. Cela peut signifier aussi que les deux enseignants ont très peu donné l'occasion aux élèves d'interagir verbalement avec eux. En procédant de cette manière ils ont agi plutôt de manière magistrale et linéaire en choisissant, eux-mêmes et exclusivement, l'orientation de l'interaction verbale, dès lors que les questions posées par P2 et P4 sont celles qui sont programmées, et non celles qui émergent des interactions avec le milieu ou celles dont l'initiative provient des élèves. Or, les postures de P2 et P4 permettent de penser qu'ils contrôlent quasiment l'interaction verbale avec les élèves, ce qui rend leurs actions verbales très significativement au-dessus de celles des élèves en temps didactique cumulé. En n'accordant respectivement que 0% et près de 22% de Q aux élèves, ils ont maintenu leurs élèves dans une posture de répondeurs, qui n'interagissent pas avec eux, mais subissent leurs actions verbales. C'est ce qui explique les réponses qu'ils ont données à des questions qui n'ont pas été explicitement posées par les élèves. En témoignent les 11% de SQ pour P4, relativement insignifiants certes, mais qui permettent de dire que les élèves ont voulu exprimer leurs préoccupations, que la logique de programmation des deux enseignants n'a pas permis de prendre en charge, en répondant à des questions qui n'ont pas été explicitement posées. Mieux encore les rares questions posées ou sous entendues par les élèves n'ont pas trouvé de réponses à hauteur de 26% et 19% de SR, respectivement de la part de P2 et P4 ; ce qui peut s'expliquer par le fait que les deux enseignants, en ignorant certaines questions des élèves, n'ont pas voulu changer le cours programmé du jeu verbal. Les données quantitatives des R soit 0% et 19%, respectivement pour P2 et P4, en l'occurrence quasiment le cinquième du temps didactique, montrent que, pour P2, toutes les réponses ont été données par les élèves, et pour P4, quasiment les 4/5 des réponses. Ce qui vient corroborer la posture de répondeurs dans laquelle ils les ont maintenus, mais surtout le fait que P2 et P4 aient, tous les

deux, orienté l'interaction verbale à sens unique. En vérité, ce qui aurait dû être une interaction verbale, pour les deux enseignants, a tourné à une action verbale, où ils posent les questions programmées auxquelles les élèves répondent. Des élèves qui n'ont donc pas eu l'occasion de se substituer à P2 ou P4, l'impression ou l'illusion, ne serait-ce que provisoirement, d'agir pour, non seulement exprimer leurs idées ou préoccupations, à travers les questions qu'ils posent, mais surtout pour permettre aux enseignants de rompre avec les questions préconçues. Cela leur aurait permis de donner aux échanges ou au jeu de questions/réponses, qui sous-tendent l'interaction verbale, des développements qui émergent plus du milieu que de la prescription et de la programmation. On peut donc qualitativement retenir que les échanges verbaux entre P2 et P4, qui auraient dû reposer sur des interactions entre eux, les élèves et le milieu, ont finalement tourné à une action verbale directe, linéaire et magistrale. En effet, leurs postures similaires de maîtres du jeu verbal ont fait d'eux des acteurs didactiques qui ont plus diffuser des connaissances et des savoirs programmés qu'ils n'ont contribué à les faire se construire en interaction avec le milieu. En contrôlant de bout en bout, en main de maîtres, la manière de conduire les savoirs à travers le jeu des questions / réponses, par leurs actions verbales trop prégnantes, ils n'ont pas contribué à favoriser le développement convenable d'une action didactique conjointe entre eux et les élèves, à défaut de l'empêcher tout bonnement. On pourrait même dire que, dans leurs interactions verbales avec les élèves, P2 et P4 ont privilégié les intentions explicites d'enseignement au détriment de celles d'apprentissage. On le voit donc, P2 et P4 ont, de par leurs actions trop dirigées durant l'interaction verbale avec les élèves, eu une manière de faire et d'agir très proche d'une grande similarité.

SYNTHESE

L'analyse croisée des données de la mésogenèse de P2 et P4 a montré que les deux enseignants ont conduit leurs interactions verbales de manière linéaire et magistrale. Or, si l'on reste fondé sur le principe que, en tant que titulaires, P2 et P4 jouissent d'une légitimité professionnelle et institutionnelle, donc de compétences professionnelles formelles, on pourrait dire que les deux enseignants de français titulaires, au Sénégal et en France, dont les actions verbales restent grandement similaires, ont développé effectivement, au moins selon les critères de la mésogenèse, des compétences professionnelles, similaires et incorporées dans l'activité, dès lors qu'il a été établi que leurs manières de faire et d'agir restent très proches, au moins dans l'interaction verbale. Mieux, on peut retenir que malgré leurs

politiques éducatives et formations initiales distinctes, la manière de faire et d'agir de P2 et P4, les enseignants de français titulaires, au Sénégal et en France, reste très similaire, au moins selon les critères de la mésogenèse.

6.7. **Analyse croisée des données de la mésogenèse de P3 et P4**

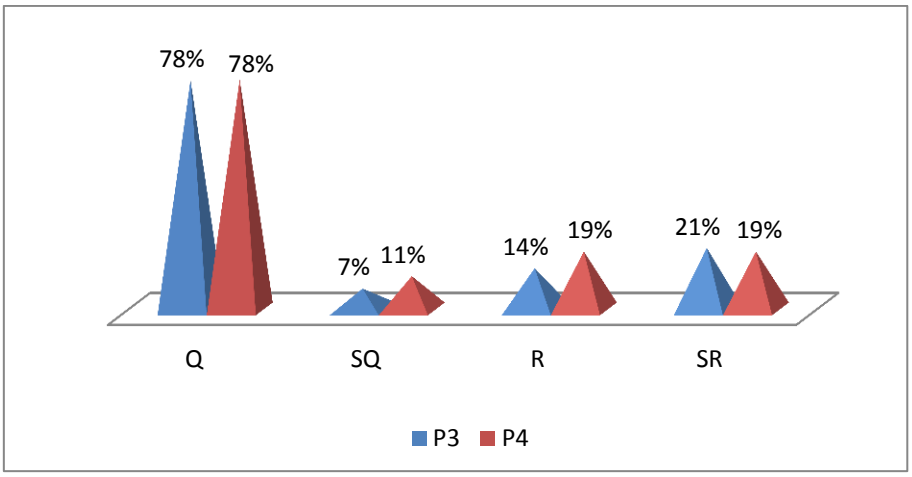

Figure 36. Mésogenèse croisée de P3 et P4

En regardant de près les données quantitatives, on peut noter que, pour le critère de la formulation des questions, le taux de 78% de Q est pareil pour P3 et P4. Le constat qui peut en découler c'est que dans les interactions verbales qu'ils ont eues avec leurs élèves les deux enseignants ont quasiment l'apanage des questions. Cela peut signifier que, dans le jeu des questions/réponses qui constituent le socle de l'interaction verbale, ils sont restés pratiquement les maîtres. En effet, leurs actions demeurent trop prépondérantes pour que les élèves aient eu la possibilité ou l'impression, au moins à des moments précis de l'interaction verbale, d'avoir l'initiative du jeu verbal pour exprimer leurs préoccupations ou, pourquoi pas, apprendre par eux-mêmes. Or, les postures de P3 et P4 laissent surtout présager de leur omniprésence et omniscience dans l'activité, ce qui rend leurs actions très significativement au-dessus de celles des élèves. En n'accordant à leurs élèves que près de 22% des Q, soit le quart des Q de l'interaction verbale, P3 et P4 les ont, sans doute, confinés dans une posture de répondeurs. C'est pourquoi, ils ont eu à répondre à des questions qui n'ont pas été explicitement posées par les élèves. En témoignent les taux de SQ de 7%/P3 et de 11%/P4 qui permettent de dire que les élèves ont voulu exprimer, par leurs réponses qui ne renvoient pas à des questions explicites, leurs préoccupations que la logique de la programmation des deux

enseignants n'a pas permis de prendre en charge, au moins pour la part des 7% et 11% qu'ils se sont consacré pour exprimer leurs idées. La qualité des réponses vient corroborer cette première analyse quantitative des données liées aux Q. A observer minutieusement, les taux de R, soit 14%/P3 et 19%/P4, près du cinquième des R, on remarque que P3 et P4 ont quantitativement, peu ou prou, donné le même nombre de réponses. Ces taux de R permettent de penser que la quasi-totalité des R a été donnée par les élèves, ce qui vient confirmer l'idée première, que nous avions déjà évoquée précédemment, que les élèves ont été confinés, durant l'interaction verbale, dans une posture de répondeurs. Ils n'ont donc pas eu l'occasion de se substituer à P3 ou P4, ou d'en avoir l'impression ou l'illusion, ne serait-ce que provisoirement, afin d'agir pour, non seulement exprimer leurs idées ou préoccupations à travers les questions qu'ils posent, mais surtout pour permettre aux enseignants de rompre avec les questions programmées *a priori* et à dessein. Ceci, pour donner à l'interaction verbale des développements qui émergent du milieu et non de ce qui est prescrit ou programmé. On peut retenir de l'analyse quantitative de ces données que, dans le jeu des questions/réponses avec les élèves, ce qui devait être un jeu verbal interactionnel, entre les deux enseignants et les élèves, a finalement tourné à une action verbale linéaire et magistrale de leur part. En effet, leurs postures similaires de maîtres du jeu verbal ont fait d'eux des acteurs didactiques qui ont plus diffuser des connaissances et des savoirs programmés qu'ils n'ont contribué à les faire se construire en interaction avec le milieu. En contrôlant de bout en bout, en main de maîtres l'interaction verbale par leurs actions trop prégnantes, ils n'ont pas contribué à favoriser le développement convenable d'une action didactique conjointe entre eux et les élèves, à défaut de l'empêcher tout bonnement. On pourrait même dire que, durant leurs interactions verbales avec les élèves, P3 et P4 ont privilégié les intentions explicites d'enseignement au détriment de celles d'apprentissage. On le voit donc, P3 et P4 ont, de par leurs actions trop dirigées durant l'interaction verbale avec les élèves, eu une manière de faire et d'agir très proche d'une grande similarité.

SYNTHESE

L'analyse croisée des données de la mésogenèse de P3 et P4 a donc montré que tous les deux enseignants ont conduit leurs interactions verbales de manière linéaire et magistrale. Or, si l'on reste fondé sur le principe que P4, le professeur titulaire, jouit d'une légitimité professionnelle et institutionnelle, donc de compétences professionnelles, on pourrait aussi dire que P3, dont l'action reste grandement similaire à la sienne, développe effectivement

dans l'activité, au moins selon les critères de la mésogenèse, des compétences professionnelles, similaires à celles de P4, et incorporées dans l'activité, dès lors qu'il a été établi que leur manière de faire et d'agir reste très proche, au moins durant l'interaction verbale.

SYNTHESE DU CHAPITRE

Dans ce chapitre nous avons fait une analyse simple et comparative des données recueillies selon les critères du triplet des genèses. Cette analyse a permis de voir que, selon les critères de la topogenèse, de la mésogenèse et de la chronogenèse, les enseignants non titulaires et titulaires de français, au Sénégal et en France, ont conduit leurs activités en privilégiant explicitement les actions d'enseignement sur celles d'apprentissage. A travers leurs positions et mouvements dans les lignes du lieu didactique, leur gestion du temps didactique et la manière dont ils ont organisé l'interaction verbale, il a été noté que leurs actions prégnantes et autocentrées ont dominé toute l'activité ; ce qui a laissé penser qu'ils ont plus contribué à anéantir la nature conjointe de l'action didactique, par l'absence quasi-totale des actions participatives et coopératives des élèves, qu'ils n'ont contribué à la développer. Ce qui veut dire que leurs actions ont été marquées par une diffusion magistrale des savoirs au lieu de les construire, voire de les co-construire avec les élèves en interaction avec le milieu. Ainsi, l'analyse comparative des données a permis de voir qu'il y a une similarité assez significative, dans leurs manières de faire et d'agir, entre les enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France, même s'il convient de dire qu'elle est moins nette en France où l'activité des enseignants a été plus proche de l'action conjointe qu'au Sénégal.

Chapitre 5. Analyse des données d'autoconfrontation simple

Commençons par préciser que l'autoconfrontation n'est pas choisi dans ce travail de recherche comme un outil principal d'analyse des compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires au Sénégal et en France, mais plutôt comme un moyen de vérification et d'explicitation, à partir du regard propre des enseignants sur leurs activités, notamment leurs appréciations faites sur ce qu'ils se voient dire et faire durant leurs actions en situation didactique. Le but est de regarder si les résultats obtenus de l'analyse des compétences professionnelles, développées de manière incorporée dans l'activité, faite sur la base du triplet des genèses, sont plus ou moins proches de celles que les enseignants se voient eux-mêmes développer dans leurs activités initiales. Pour cela, nous nous en sommes tenus à l'autoconfrontation simple, car notre objectif n'est pas de faire une analyse proprement dite de l'activité où le rapport dialogique, né du dialogue des enseignants avec leurs pairs, susciterait une activité de l'activité. Or, en ayant la possibilité, par leurs propres commentaires sur leurs activités, de déceler les empêchements et les développements de celles-ci, les enseignants non titulaires et titulaires de français arrivent à dégager les compétences professionnelles incorporées et émergeant de leurs activités initiales, ce qui permettra ensuite de vérifier si celles développées à partir du triplet des genèses sont plus ou moins les mêmes que celles qu'eux-mêmes se voient développer dans leurs manières de dire et de faire pour apprendre ou faire apprendre. Il s'agit donc dans ce chapitre de faire une analyse discursive à partir des commentaires que les enseignants portent sur leurs activités initiales en se focalisant sur leurs principaux empêchements et développements.

1. Analyse des données d'autoconfrontation de P1

L'analyse du discours et des commentaires que P1 porte lui-même sur sa propre activité permet de voir les principaux empêchements et développements de celle-ci, à partir de ce qu'il se voit faire ou dire dans l'activité initiale. Les compétences professionnelles, ainsi décelées, pourront permettre, ensuite, de vérifier, voire d'expliciter celles développées effectivement de manière incorporée et similaire dans l'activité par P1, et analysées sur la base des trois genèses.

1.1. Les difficultés et les empêchements de la séance de P1 (Annexe 1a)

En se regardant agir dans l'activité initiale, P1 a lui-même décelé un certain nombre de difficultés ou empêchements qui ont certainement anéanti le développement de certaines compétences en situation d'apprentissage. Parmi ces empêchements nous avons noté : l'absence de liens entre les séances, la mauvaise gestion du tableau, l'omniprésence du professeur, le défaut de préparation du cours, la logique du professeur et l'absence de traces écrites.

1.1.1. L'absence de liens entre les séances : un empêchement pour débuter le cours (Annexe 1a, 1P1)

Voyant son action se dérouler sous ses yeux P1 a pu noter qu'il était plus judicieux, pour lui, de le commencer par des interactions verbales autour de pré-requis sur la dissertation. Cela lui aurait permis de partir sur des bases solides pour amorcer le cours. On voit donc que le choix d'une action pour débuter un cours peut relever de compétences émergeant du lieu didactique au moment où le professeur agit. Tout dépend dans ce cas de ce qu'il a fait ou fait faire aux élèves avant. C'est pourquoi il dit à ce propos :

> *« A ce niveau je crois que le professeur a plongé directement parce que le cours porte sur la dissertation et normalement il fallait partir d'un certain nombre d'erreurs, de pré-requis c'est-à-dire qu'il devait interroger les élèves sur les cours précédents, les compétences qui ont été installées et qui devraient permettre de […], d'installer les compétences de la dissertation. Je veux parler du texte argumentatif. Donc, le professeur devrait normalement revenir sur ce cours-là qui a été un cours précédent pour pouvoir faire la dissertation. Là, je crois qu'il a plongé directement ».* (Annexe 1a, 1P1)

Il reconnait alors un manquement dans l'amorce de son activité qui peut être une source de difficultés dans son organisation. Pour lui, il paraissait opportun de partir des acquis de la séance précédente pour débuter une nouvelle activité.

1.1.2. La mauvaise gestion du tableau : un empêchement possible de l'action didactique (Annexe 1a, 2P1 : 5P1)

***2P1** : Du point de vue pédagogique faire le cours exige aussi une bonne gestion du tableau. Et dans ce cas-ci on constate que le tableau n'a pas été bien géré. Et le professeur est en train de faire un cours mais paradoxalement le titre du cours n'a pas été écrit au tableau. Je pense que c'est une erreur c'est quelque chose qu'il faudrait revoir.*

***1Ch** : Est-ce que tu penses que ça, ça joue sur la portée du cours ?*

***3P1** : Bon c'est toujours important parce que faire, faire un cours c'est aussi, c'est aussi graver dans la mémoire c'est donner à voir. Il ne serait pas compréhensible qu'un professeur fasse un cours sans pour autant mettre le cours au tableau. Ou bien le cours a été déjà fait, c'est juste une révision. Mais c'est juste une erreur dans ce cas-ci.*

***2Ch** : Est-ce que le fait d'avoir annoncé oralement le titre du cours ne pallie pas à ça ?*

***4P1** : Non je pense qu'il faut le faire oralement, c'est important d'écrire le titre au tableau*

***3Ch** : Est-ce que la gestion du tableau dont tu parles, tu penses que çà joue sur le développement des compétences du professeur ? Est-ce que çà influe sur les compétences professionnelles du professeur? Est-ce que çà a un impact plus important que ce qu'il fait, son action ?*

***5P1** : Est-ce que çà influe sur les compétences professionnelles du professeur ? On ne peut pas dire que c'est plus important que ce qui se fait en classe. Çà c'est une partie du cours, parce qu'il est en train de faire un cours, donc c'est quelque chose qui a été omise et c'est aussi une chose qui est très importante dans le cadre du cours. Je pense que c'est très important. Il faut bien gérer le tableau, il faut donner une visibilité au cours. Donc, ce n'est pas plus important que le cours, mais ça fait partie du cours, ça donne plus de visibilité au cours.*

Dans cet extrait, P1 a noté des difficultés dans l'entrée en matière de sa séance. En effet P1 dans son activité initiale a vu qu'il n'a pas fait une bonne gestion du tableau. Or, pour lui son importance réside dans le fait que le tableau est le moyen par lequel sont consignées les traces écrites et permet une bonne visibilité de l'activité dans le temps didactique. Mais ce qui le

plus a retenu l'attention de P1 en se regardant agir c'est le fait de n'avoir pas écrit l'objet de l'étude au tableau. On voit là qu'il considère qu'en occultant le titre de la séance c'est une de ses actions dans l'activité qui a été empêchée, car le tableau facilite le retour à une action d'un moment du temps didactique qui peut permettre de relancer l'activité, d'aider la mémoire lorsque l'activité l'exige. Même s'il reconnaît qu'il n'influe pas sur les compétences professionnelles de l'enseignant de manière décisive P1 retient simplement que la gestion du tableau est une tâche importante de l'action didactique susceptible de faciliter le développement de compétences professionnelles, notamment dans le cas où il a besoin, par exemple, de revernir à un moment passé de l'action didactique pour relancer l'activité ou renforcer son action en cours, voire même anticiper sur celles à venir.

1.1.3. L'omniprésence du professeur : un frein à l'action des élèves (Annexe1a, 6, 7 et 8P1)

6P1 *: je pense ici que le professeur a été, je dirai, trop acteur. Dans un cours aussi l'élève a un rôle très important à jouer. Ce n'est pas au professeur, au maître, de jouer le grand rôle c'est-à-dire de tout faire. Et dans ce cas-ci il semble que c'est le professeur qui fait tout parce que quand il pose une question, quand il pose des questions, qu'à la fin il dise que c'est fini. Donc cela veut dire pour les élèves aussi que c'est fini. Alors, ce sont les élèves eux-mêmes qui devaient dire voilà c'est fini, donc ça s'arrête là, on continue. Quand il dit que c'est fini c'est une manière de stopper l'élan des élèves. Et là aussi je pense que…*

4Ch *: Tu ne penses pas que c'est une particularité de l'enseignement au Sénégal ? Pratiquement j'ai l'impression que les profs ont une position très haute par rapport aux élèves. Est-ce que ça ce n'est pas dû à une réalité de l'enseignement au Sénégal en général.*

7P1 *: C'est possible que cela soit dû à une réalité qui a été là. Mais si c'est une réalité, il faut dire que c'est une réalité ancienne. Il faudrait aussi apprendre à se moderniser ; il faudrait apprendre à donner à l'élève une part importante ; Il faudrait apprendre à le responsabiliser, surtout çà parce qu'un élève aussi a besoin de s'exprimer, il a besoin aussi de se livrer, de donner ses impressions, de donner ses idées ; donc la classe le cours c'est un moyen de le laisser s'exprimer. Donc, l'enseignant qui connait tout, qui fait tout, qui est partout, alors là je crois que c'est l'enseignement traditionnel, donc c'est vraiment l'enseignement ancien,*

qu'il faudrait aujourd'hui vraiment apprendre à être moderne. Je dirai même que c'est fatiguant de faire tout le cours […].

13P1 : *l'idée selon laquelle le professeur est trop acteur dans sa classe se confirme ici parce que je crois que ce n'était même pas à lui de souligner les mots clé. Il devait déléguer les élèves, ils (élèves) devaient aller au tableau souligner les mots clés. Mais il a fait le travail, c'est vrai qu'il a interrogé les élèves mais c'est lui qui est allé souligner les mots clés. C'est un travail que […], qu'il pouvait déléguer aux élèves.*

Dans cet extrait, P1 reconnaît, en regardant son activité initiale, que son action domine toute l'activité, qu'il est omniprésent ; ce qui anéantit l'action des élèves. Or, le pense-t-il, l'action des élèves est prépondérante à l'activité car elle permet le développement *in situ* de compétences professionnelles en ce sens que c'est de leurs actions que le professeur définit, comme dans une transaction, les stratégies non programmées qui permettent de développer l'activité de manière conjointe. On voit donc avec P1 que l'une des compétences de l'enseignant serait d'être capable de conjoindre son action à celle des élèves de sorte que l'activité soit pour tous les acteurs un moment d'apprentissage fondé sur le partage de savoirs, et plus particulièrement de savoirs d'action. En vérité, en reconnaissant subrepticement d'avoir la posture d'un acteur qui diffuse des savoirs programmés, P1 a sans doute confiné les élèves dans celle d'acteurs didactiques passifs, enclins à recevoir des savoirs plutôt qu'à participer à leur construction. Ainsi, a-t-il pu constater qu'il a privilégié les actions d'enseignement sur celles d'apprentissage, donnant ainsi à son activité une empreinte plus magistrale que participative.

1.1.4. Le défaut de préparation du cours : une difficulté dans la conduite de l'activité (Annexe 1a, 8P1 : 9P1)

8P1 *: A voir la démarche du professeur on dirait que le cours a été plus improvisé que préparé, parce qu'un cours préparé aussi devrait être beaucoup plus sérieux que çà. Il prend un sujet. Ou est-ce qu'il le prend ? Il n'a pas de support. Il dit aux élèves : écrivez, et il met automatiquement le sujet au tableau. Donc ce cours est un cours presque improvisé. On le voit il n'a pas de fiche, donc c'est un cours qui n'a pas été préparé. Je crois qu'aussi c'est pas très sérieux parce qu'un cours*

doit être préparé. Le professeur, il doit se préparer à son cours, et je crois que ce cours a été…

***5Ch** : Tu ne penses pas qu'il a fait une préparation mentale ?*

***9P1** : Alors une préparation mentale, elle est toujours bonne mais il faudrait aussi qu'il y ait un support parce que le mental aussi il peut souvent faire défaut. Alors si on maîtrise le cours, même si ce sont des cours qu'on a toujours faits il faudrait les préparer, il faudrait toujours avoir un support. Je crois que c'est l'attitude que devait tenir le professeur.*

Ce qui est inédit, dans cet extrait, c'est que le professeur lui-même se rende compte de la réelle difficulté qui émane d'un défaut de préparation du cours. En réalité, P1 montre, sans complaisance, que l'activité a été empêchée dès le moment où sa conduite ne suit pas une logique de cohérence mais relève de l'improvisation. On le voit par son discours sur son activité initiale où il avoue que le défaut de préparation du cours peut empêcher l'activité et le développement de certaines compétences professionnelles situées. Par ailleurs, l'idée même, qui n'est pas la sienne, de justifier ce défaut par une préparation mentale, ne résiste pas à l'autocritique de P1 qui soutient que toute préparation repose plus sur un support écrit que mental. Il paraît donc inéluctable et relève de la compétence du professeur de préparer convenablement son activité ; Ce qui peut être un gage sûr de compétence et de développement professionnel dans l'activité.

1.1.5. La logique d'action du professeur : une difficulté dans l'activité d'écriture (Annexe 1a, 24P1 : 25P1)

***24P1 :** Le professeur, le travail qu'il est en train de faire, c'est un travail qu'il devait faire, y a d'abord un travail qu'il devait faire avant de faire ce travail. Il devait s'intéresser à la forme parce qu'une dissertation c'est une communication. Il devait vraiment s'intéresser à l'expression, corriger les fautes d'orthographe et de conjugaison avec les élèves, ça c'est le travail des élèves. Il doit simplement être derrière, donc c'est un travail dirigé. Ce sont les élèves qui auront à corriger les fautes. Alors, une fois que l'expression y est, ensuite on va s'intéresser au fond, à ce que dit l'élève, mais il y a toujours une confusion des rôles. J'ai tantôt dit que le professeur a été trop acteur, il continue d'être trop acteur parce qu'il est en train de faire, il semble qu'il est en train d'interpréter le travail de l'élève.*

Alors je crois que c'était à l'élève d'expliquer son travail, c'est-à-dire de chercher vraiment à faire comprendre à ses camarades ce qu'il a voulu faire, donc comment il a fait, il a agi.

***17Ch** : Tu penses qu'il aurait dû se mettre à la place de l'élève, et permettre à l'élève d'avoir une position haute pour expliquer à la fois aux autres et à lui-même pour qu'il s'instaure un dialogue à partir duquel l'élève va faire quelque chose ?*

***25P1** : Wey, Justement, il fallait qu'il… Il fallait qu'il y ait, il fallait qu'il y ait un dialogue, qu'il y ait une interaction c'est-à-dire qu'au lieu d'interpréter directement le travail de l'élève, de vouloir l'expliquer directement, on devait poser à l'élève des questions sur son travail. Il va répondre et je crois que c'est une manière de mieux faire son travail. Ici, le professeur s'est mis à la place de l'élève. C'est pourquoi je crois qu'il y a des confusions de rôle.*

Comme on peut le noter dans ses propos, P1 remarque fort heureusement, par rapport à ce qui est dit un plus haut, que sa présence reste très forte dans la correction de la production des élèves. Il aurait dû être plus réticent qu'il ne l'ait, surtout dans l'interprétation des productions écrites des élèves. Autre chose, il pense qu'entre la forme et le fond la correction devrait d'abord porter sur la forme avant de discuter du fond, pour mieux installer les compétences d'écriture comme savoir rédiger une phrase sans erreurs orthographiques et syntaxiques, savoir agencer ces phrases de manière cohérente dans un texte, etc. Quant au fond, il doit être la deuxième étape de cette phase de l'activité consacrée à la correction des productions écrites. Or, en les confondant P1 pense qu'il a créé une difficulté supplémentaire à l'activité. Sous ce rapport, en empêchant les élèves d'interpréter leurs propres travaux afin de justifier ou défendre leurs idées P1, par son action dominante, a anéanti celles des élèves dont les idées sur leurs propres productions sont reléguées au second plan au profit des siennes. P1 reconnaît que l'absence de dialogue et d'interactions verbales sur l'interprétation des productions des élèves n'a pas été un bon choix de sa part. C'est dire qu'en agissant de cette sorte le professeur remet en question la confiance et l'autonomie, acquises par les élèves, grâce à son effacement, à un moment donné de l'activité, les remettant ainsi à une position d'acteurs passifs. Il faut le dire l'action trop prépondérante du professeur qui devient ainsi le suracteur, faisant tout et contrôlant tout, qui annihile de manière remarquable l'action des élèves, leur ôtant, de ce point de vue, la possibilité de développer des compétences, en l'occurrence celles

d'écriture dans le cas d'espèce, et lui des compétences professionnelles incorporées dans l'activité.

1.1.6. L'absence de traces écrites : une possible difficulté de conduite de l'activité (Annexe 1a, 28P1 : 31P1)

28P1 : *Ici aussi je crois que quelques soient les dimensions du tableau, le sujet traité devrait figurer au tableau parce qu'il fallait essayer d'installer un jeu de miroir c'est-à-dire que l'élève puisse comparer le travail qu'il a fait et le travail qui lui a été demandé à travers le sujet. Je crois que ce travail de miroir est toujours important parce qu'il permet à l'élève de se rendre automatiquement à l'évidence de ce qu'il n'a pas fait et qu'il devait faire. Donc ce jeu de miroir est toujours intéressant.*

19Ch *: Tu reviens toujours à la gestion du tableau ?*

29P1 *: la gestion du tableau*

30P1 : *Ici aussi, je crois qu'au sortir de chaque exercice corrigé il devait avoir, après chaque travail il devait avoir quelque chose qui est proposé après correction, c'est-à-dire qu'il devait avoir un travail qui est remanié qui est jugé mieux que ce que l'élève a fait. C'est ça la correction qui existe, que les élèves vont prendre dans leur cahier comme étant une introduction de référence ou peut-être une introduction corrigée. Ici, on corrige mais on ne prend pas la correction, finalement, c'est comme prêcher dans le… dans le vide, dans le désert. Il faut corriger montrer aux élèves qu'il y a par-ci, par-là des erreurs et que la prochaine fois il ne faudrait pas refaire ces erreurs. Et la meilleure chose, le meilleur texte est là, et là ils vont prendre ce texte-là.*

20Ch *: C'est la question des traces écrites.*

31P1 *: La question des traces écrites. Jusque-là, pratiquement, il n'y a pas eu de traces écrites. On a beau parler, on a bien parlé mais est-ce que ça va rester graver dans la mémoire des élèves, est-ce qu'ils vont s'en souvenir, est-ce qu'on va fixer ça ? C'est ça la question parce que pour fixer aussi il faut écrire.*

P1 se regardant faire se rend bien compte qu'à la fin de son activité l'absence de la mémoire de l'activité, notamment les traces écrites, a été un moment crucial de celle-ci, en ce sens qu'il n'y a aucun élément écrit permettant aux élèves de se souvenir de leurs actions et celles du

professeur dans cette activité. Pour lui, il aurait été plus judicieux de proposer, par exemple, aux élèves, de partir de leurs actions sur leurs propres productions écrites, un texte proche d'un modèle d'introduction sur lequel il pourrait s'inspirer ultérieurement dans leurs travaux d'écriture. Cette manière de faire ne pérennise pas les compétences d'écriture, déjà développées par les élèves dans l'activité. Elle rompt, sans s'y méprendre, le lien logique avec l'activité d'écriture suivante, qui portera sur le développement de la dissertation. En d'autres termes les élèves seraient amenés à se demander sans s'en souvenir dans l'activité suivante ce qu'ils ont fait précédemment. Pour P1, l'absence de traces écrites dans son activité peut constituer un empêchement majeur qui anéantirait le possible développement de compétences, notamment d'écriture par les élèves et dans l'activité, de manière pérenne.

1.2. Les développements de la séance de P1

Dans son discours et ses commentaires sur sa propre activité, P1 est amené à déceler les principaux développements de son activité comme le relationnel avec les élèves, la dynamique des interactions verbales, le travail de groupes, la position moyenne, l'autorité du professeur et l'autocorrection.

1.2.1. Le relationnel : un atout de développement de compétences professionnelles (Annexe 1a, 9a P1 ; 15P1)

> ***9aP1*** *: Alors, autre chose, heu, sa position dans la classe c'est quelqu'un qui ne bouge pas trop dans la classe, c'est-à-dire qu'il n'a qu'un seul chemin dans la classe. C'est vers la première rangée, il y va, il ne va pas derrière, il revient, aussi il ne bouge pas dans les autres rangées alors qu'un professeur il doit toujours être mobile dans sa classe être devant, être derrière. Je crois que c'est une bonne manière de contrôler ce que font les élèves ; ceux qui travaillent, ceux qui ne travaillent. Alors, autre chose aussi, heu, je disais tantôt aussi que l'élève a besoin d'être responsabilisé mais aussi un professeur, il doit aussi chercher en classe à se familiariser avec ses élèves, c'est-à-dire quand je dis familiariser ce n'est pas dans le sens de se faire des amis ce n'est pas ça, mais c'est quelqu'un qui doit apprendre à connaître les élèves, passer par leurs noms. C'est une manière aussi de les mettre en confiance justement c'est ça. Alors, le professeur est là, donc il a divisé la classe en quatre parties. C'est devant, derrière, à*

gauche, à droite. Là-bas derrière, devant. Je crois que c'est pas bon, il faut qu'il passe par le nom des élèves. […]

15P1 : *Ici le professeur c'est quelqu'un qui n'apprécie pas les élèves, c'est quelqu'un qui n'apprécie pas la réponse des élèves. Je crois que c'est important parce que quand un élève donne une bonne réponse, il faut l'apprécier, c'est une manière de l'encourager, c'est une manière aussi de l'inciter la prochaine fois à participer. Il y a des élèves qui donnent de très bonnes réponses mais malheureusement le professeur n'apprécie […], n'apprécie pas parce qu'il faudrait dire, il faudrait une appréciation : « c'est bien », « c'est très bien ». Alors c'est une manière d'encourager l'élève.*

Le relationnel entre le professeur et les élèves créent un climat de confiance qui peut certainement favoriser un bon déroulement de l'activité, notamment les actions entre le professeur et les élèves. P1 l'a noté car en se rapprochant des élèves il se donne la possibilité de les contrôler discrètement et les laisser agir en toute autonomie, par exemple. Cette relation émotionnelle que le professeur entretient ainsi avec ses élèves n'est pas d'ordre privé, c'est une compétence qui ne peut être développée que dans l'activité et en situation. En outre, P1 remarque que cette autonomie acquise dans l'activité par l'élève, qui a l'impression d'agir seul, est une forme de responsabilisation qui lui confère, l'instant de son action, la responsabilité de l'activité, du moins l'illusion qu'il la conduit à la place du professeur, celle-ci lui donnant la confiance de prendre des décisions et d'orienter son action. C'est de cette manière qu'il pourra développer des compétences émergeant du milieu, mais en même temps donner au professeur celles qui lui permettent de peaufiner, voire de réorienter son action en fonction de celles des élèves. Au-delà, l'appréciation du professeur reste prépondérante pour créer ce climat de confiance qui permet aux élèves de comprendre l'enjeu de leurs actions et se responsabiliser ainsi par la même occasion.

1.2.2. Les interactions verbales : une dynamique de développement de compétences professionnelles (Annexe 1a, 12P1)

P1 regardant son action apprécie les interactions verbales comme un moyen de développer des compétences professionnelles. En effet, quand le professeur réussit à établir une relation dialogique très dynamique entre lui et les élèves sur un objet de savoir, c'est une manière de sceller une action didactique conjointe où chaque acteur agit pour que l'autre apprenne, par

son discours, à développer une ou des compétences professionnelles, jamais acquises *a priori*. On peut le dire, les échanges verbaux sur un objet de savoir vivifient le lieu didactique et donnent aux élèves la certitude que chacune de leurs actions contribue, sans aucun doute, à faire découvrir, non seulement par eux-mêmes mais aussi par le professeur, des compétences nouvelles émergentes et jamais apprises, acquises ou développées ailleurs que dans l'activité. Cet échange organisé autour d'un jeu de questions et de réponses est donc le moyen par lequel les élèves découvrent eux-mêmes la réponse à leurs propres questions et subsidiairement acquièrent des compétences qu'ils se sont forgés en toute autonomie. C'est pourquoi, regardant lui-même comment il organise l'interaction verbale, il affirme dans cet extrait suivant :

> ***12P1 :*** *Je crois que, aussi, ici ce que le professeur fait, je crois que c'est bien parce qu'il a une série de questions-réponses qui permettent, qui vont lui permettre, qui va lui permettre d'arriver à son objectif parce qu'il y a un objectif général c'est peut-être d'installer les compétences de la dissertation mais il y a d'autres objectifs. Ici, par exemple, l'objectif c'est de faire comprendre aux élèves ce que veut dire un mot clé parce que pour eux un mot clé c'est toujours un mot difficile, ils le disent ; ils parlent de mot difficile : un mot dont ils ne comprennent pas le sens, alors que le mot clé n'est pas un mot dont on ne comprend pas le sens mais c'est un mot qui est important dans la compréhension du sujet. On peut dire : « aujourd'hui au Sénégal jeunes et vieux ne s'entendent pas… ». Le mot Sénégal est un mot clé. ; Et pourtant ici, ils sont sénégalais, donc ils n'ignorent pas ce que veut dire Sénégal. Pourtant Sénégal est un mot […]. Donc ce n'est pas un mot difficile mais c'est un mot clé parce qu'il permet de couvrir un espace géographique. On ne peut pas parler des jeunes et vieux de la Guinée, de la Mauritanie, ou d'un autre pays mais on va parler du conflit de génération au Sénégal, donc ici Sénégal est un mot clé. Donc c'est un mot dont ils n'ignorent pas le sens, donc un mot clé. Donc un mot clé n'est pas un mot […] n'est pas un mot difficile. Ce qui est important parce qu'il permet par une série de questions d'arriver à son objectif.*

Ainsi, il ressort de son discours et ses commentaires que les interactions verbales constituent un moyen de développer des compétences professionnelles dans l'activité, dès lors qu'elles permettent au professeur, par un jeu de questions et de réponses de dépasser une difficulté qui,

de prime abord, paraissait insurmontable, notamment la définition d'un mot clef dans un sujet de dissertation.

1.2.3. Le travail de groupes : un atout pour le développement de l'activité (Annexe 1a, 16P1 : 17P1)

> ***16P1*** *: Cinq minutes, c'est pas suffisant pour écrire une introduction. Bon si le cours a été fait pour la première fois ça ne peut pas être suffisant. Mais si ce sont des élèves qui sont rôdés à la tâche, je crois que cinq minutes pourraient, ça ne pourrait trop suffire, mais ça pourrait au moins suffire au moins pour esquisser quelque chose mais si c'est une première fois cinq minutes ne suffiraient pas et il ne faudrait même pas demander aux élèves d'écrire toute l'introduction. Je crois qu'il faudrait le faire par étape. Je crois qu'aussi il fallait […], il faudrait aller dans le travail de groupes, c'est important ; il faudrait peut-être organiser les élèves en groupes. Ils vont travailler en groupes. Ils vont mettre leurs productions écrites au tableau. Chaque groupe va mettre son travail au tableau. Les autres vont intervenir, ils vont corriger, ensuite après ce travail de groupe, il y aura un travail individuel donc. Cela va se faire sur des semaines, des mois, je crois que […].*
>
> ***10Ch*** *: Surtout pour un effectif pléthorique, tu crois que le travail de groupes est plus adapté qu'un travail individuel ou certains ne pourront pas être contrôlés et suivis, alors que dans le groupe les meilleurs pourront […].*
>
> ***17P1*** *: Justement, le groupe c'est simplement […]. On dit que les éléments, un élément […]. Le groupe est toujours plus intelligent qu'un élément du groupe parce que c'est un travail de coopération, chacun va y contribuer mais c'est aussi une manière de tirer les wagons parce que y a des élèves qui sont à la peine, c'est une manière aussi de permettre à leurs camarades de les aider, donc de leur expliquer. Et, après ce travail de groupes, au sortir de ce travail groupes il y aura toujours un travail individuel pour voir la compréhension de chaque élève.*

P1 pense que l'organisation de la classe en groupes de travail est un moyen de développer l'activité, car elle permet aux élèves en difficulté qui n'arrivent pas à s'exprimer individuellement devant le collectif/classe de le faire dans une entité plus restreinte où son action est susceptible de lui faire développer des compétences qui lui sont propres. De plus,

cette organisation de la classe donne au professeur à la fois l'opportunité de gérer le temps didactique et l'hétérogénéité de la classe. En outre, ce travail de groupes prépare le travail individuel qui, selon le professeur, s'étend dans la durée car les compétences d'écriture s'acquièrent dans le temps. Il faut dire que le travail de groupes offre aussi la possibilité aux élèves d'échanger leurs positions au cours de l'activité c'est-à-dire que tel élève, expliquant à ses camarades quelque chose sur l'activité, prend sans le savoir, le temps de celle-ci, la position du professeur ; leurs actions réciproques se développent ainsi dans l'activité et leur font développer des compétences individuelles en écriture, inhérentes à l'activité. Pendant ce temps le professeur, lui, est dans une réticence didactique qui lui permet de contrôler discrètement l'activité en laissant ainsi les élèves agir en toute autonomie. Par cette organisation simple de la classe, P1 se rend compte qu'il développe là une compétence de gestion de l'hétérogénéité de la classe en situation didactique.

1.2.4. La position moyenne : un moyen de contrôler discrètement l'activité (Annexe 1a, 18P1 : 19P1)

> ***18P1*** *: Alors circuler dans la classe c'est une manière de se rapprocher de chaque élève parce que c'est un travail individuel qui est en train d'être fait, on va voir ce que chacun est en train de faire, ce qu'il, ce qu'il commence à faire, et on pourra peut-être le réorienter ou bien l'encourager dans ce sens. Donc, c'est pourquoi le professeur fait le tour de la classe pour voir le travail de chacun, pour apprécier le travail de chacun.*
>
> ***12Ch :*** *Est-ce que dans ce cas il doit s'orienter complètement ou orienter l'élève qui semble ne pas avoir débuté son introduction de manière convenable.*
>
> ***19P1*** *: Alors je dis qu'il doit se pencher, qu'il doit même s'impliquer dans le travail de chacun. Quand il voit que l'élève est sur la bonne voie, il l'encourage : « continue c'est bien ». Quand il voit que quelqu'un est en train de s'égarer, il faudra le récupérer, le réorienter pour qu'il puisse aller vraiment dans le sens de faire un bon travail.*

Pour P1, en circulant entre les rangeant, il se donne le moyen de contrôler, voire d'évaluer le travail des élèves sans leur donner l'impression d'interférer ou d'agir sur leurs actions. C'est une manière pour lui d'organiser le travail individuel en identifiant les élèves en difficulté et les aider à agir dans le sens de l'activité. Au fond, cette position de l'enseignant lui permet de

créer une relation de confiance avec les élèves ; ce qui leur donne, sans aucun doute, la possibilité de développer, de manière participative et coopérative, des compétences émergeant de l'activité et non programmées, ou diffusées magistralement par l'enseignant. Son propos requiert même qu'il s'implique dans le travail de l'élève pour le réorienter, voir le pousser à le consolider dans le sens des tâches de l'activité. Selon P1, cette position moyenne est un moyen pour lui de faire de la réticence didactique, au sens où il peut suspendre son action momentanément pour laisser agir les élèves afin qu'ils participent et coopèrent au développement de compétences dans l'activité.

1.2.5. L'autorité du professeur : un gage de développement de l'activité (Annexe1a, 13Ch : 22P1)

13Ch : *Autre question relative à la discipline de classe. On voit que y a pratiquement pas de bruit, les élèves sont très, très posés, répondent aux questions. Certes, ils sont actifs mais y a pas une ambiance délétère. Est-ce que c'est une habitude ou c'est un comportement spécifique à ce cours ?*

20P1 *: Alors je crois que c'est une habitude et je crois même qu'il faudrait en faire une habitude parce que ça dépend de l'objectif du professeur, parce que je dis souvent que ce qui nous réunit dans la classe c'est le travail et quand on travaille on a des objectifs et pour atteindre ces objectifs au préalable une bonne organisation, une bonne compréhension, et une bonne gestion, je crois que c'est cela. Je crois qu'il faudrait que l'autorité du professeur soit impliquée, il faudrait qu'il soit autoritaire, qu'il montre aux élèves que pour bien travailler il faudrait bien s'organiser, il faudrait surtout le faire dans le calme, la sérénité et surtout dans la discipline. Je crois que ça dépend de l'autorité du professeur parce que très souvent vous voyez des professeurs, vous voyez des classes […], parce que cette même classe peut changer avec un autre professeur. Vous pouvez dans la même salle, avec les mêmes élèves mais avec un autre professeur vous allez voir que ces élèves sont agités, il y a une ambiance délétère. Alors, je crois que ça c'est la marque des professeurs, il faudrait…*

14Ch *: Est-ce que d'une manière générale l'autorité doit aller jusqu'à, je ne sais pas, empêcher la relation, dans la classe je veux dire, la relation de familiarité entre élèves et professeurs ? Est-ce que l'élève doit craindre le professeur ?*

21P1 *: Non, non, il ne doit pas craindre le professeur.*

***15Ch** : Il doit être respecté sans être craint ?*

***22P1** : Wey, c'est ça. Moi j'ai toujours dit à mes élèves au début de mes cours, parce qu'à chaque rentrée on fait une prise de contact, et c'est une manière de programmer le travail qu'on va faire, comment on va le faire ; j'ai toujours dit à mes élèves que l'école est une seconde famille, le professeur est un parent, un frère, est un […], mais qu'il faudrait surtout apprendre à travailler dans la discipline, dans la sérénité. Je crois que ce sont des choses qu'on s'était dites depuis le début de l'année. Je crois qu'ici ils essaient au moins de l'appliquer.*

P1, en regardant son activité, remarque que la discipline ne pose pas souvent de problèmes dans l'activité d'enseignement au Sénégal dès lors que le comportement des élèves reste correct. Néanmoins, cela ne l'empêche pas de penser que l'autorité du professeur demeure fondamentale à l'instauration de la discipline dans la classe. Or, sans cette discipline l'activité ne peut être conduite de manière convenable, ce qui peut entraver le développement de compétences professionnelles, incorporées dans l'activité. On voit, par ses commentaires, que les compétences du professeur ne se limitent pas à créer les conditions de l'introduction ou du développement d'un savoir, mais aussi à savoir gérer le collectif/classe. Cette compétence, par ailleurs, n'est pas acquise *a priori*, elle se développe et se consolide dans l'activité ; le professeur même s'il n'est pas confronté le plus souvent à un problème de discipline, doit sans cesse rappeler et marquer sa présence et son autorité devant ses élèves. Conscient et convaincu du fait que l'école est une seconde famille, P1 pense que l'autorité n'est pas une imposition de soi, de ses idées ou de ses actions, mais elle relève de la rigueur et de la capacité de l'enseignant à maintenir une ambiance de travail convenable et acceptable, tout en gardant et préservant les relations émotionnelles avec les élèves, inhérentes à toute activité d'enseignement. Les propos de P1 sur sa propre activité, en ce qui concerne l'autorité de l'enseignant dans sa classe, montrent que la discipline de la classe est une compétence inéluctable à toute activité didactique, qu'elle ne saurait être acquise définitivement par une formation initiale, mais se développe dans l'activité.

1.2.6. L'autocorrection pour un développement des compétences d'écriture (Annexe1a, 16Ch : 23P1 ; 26P1 : 27P1)

***16Ch :** Cette fois-ci je vois que tu as choisi de donner à un élève, à une élève la possibilité d'écrire son travail. Est-ce que c'est une manière de lui céder la place*

et de faire faire quelque chose aux élèves pour qu'ils se sentent impliqués dans l'action didactique.

***23P1** : Alors, il faudrait qu'ils se sentent impliqués c'est une manière aussi de s'autocorriger. C'est une autocorrection parce qu'ils vont mettre leur travail au tableau. Par exemple, cet élève va mettre son travail au tableau, c'est le travail d'un élève. Donc, je peux dire que c'est le travail des élèves. Et les autres vont corriger ce travail. Donc c'est une autocorrection. Alors si on avait fait un travail de groupe, à la fin du travail il y aura une introduction que tout le groupe va […], que chaque groupe va proposer et chaque groupe va mettre son travail au tableau, et les autres groupes pourront intervenir pour corriger ce travail. Je crois que c'est une manière pour les élèves de corriger eux-mêmes leur travail. C'est une manière de permettre au professeur de se mettre derrière et de mieux impliquer l'élève. […]*

***26P1 :** Le travail qu'il est en train de faire avec ce, ce, cette deuxième introduction, il ne l'a pas fait avec la première introduction parce qu'ici, il est en train de corriger les fautes d'orthographe mais aussi il est en train de les corriger avec les élèves. Il leur dit on va corriger les erreurs, donc les coquilles on va les corriger. Il ne l'a pas fait avec le premier travail. Pourtant, il devait le faire. Je ne sais pas, peut-être qu'il n'y a pas de coquilles dans le travail de l'élève mais toujours est-il qu'il devait poser la question : est-ce qu'il n' y a pas de fautes, s'il n'y a pas quelque chose à corriger ?*

***18Ch :** On voit là que tu es en train de faire faire aux élèves un travail de reformulation. Est-ce que c'est un travail très important du point de vue individuel dans la rédaction de la dissertation ? Un élève seul avec sa copie est obligé ou est amené à faire un travail de reformulation pour trouver la formule la plus adéquate, la plus juste.*

***27P1** : Là, je crois que c'est important ce que le professeur fait parce que comme je l'avais dit tantôt l'objectif c'est d'amener l'élève à pouvoir s'amender, à corriger lui-même son travail. Là, il ne corrige pas le travail des élèves, des élèves, ce sont les élèves eux-mêmes qui corrigent leur travail. Ce sont eux qui cherchent les mots, qui reformulent, qui cherchent les bonnes expressions. Donc, le professeur ne fait que transcrire ce que les élèves ont fait ou bien ont jugé bon de faire ou bien de dire. Je crois que là il met élève au-devant de ses responsabilités pour lui donner le pouvoir de travailler.*

Dans cet extrait, P1 explique, qu'en se voyant agir l'idée de laisser les élèves écrire leurs productions au tableau est un moyen pour eux et pour leurs camarades de développer des compétences par l'autocorrection. En effet, en leur permettant de discuter sur leurs productions écrites, les élèves ont la possibilité de travailler sur la formulation et la reformulation de leur texte, ainsi que revoir l'orthographe, la conjugaison, bref la cohérence et la cohésion de leurs textes, notamment l'enchaînement logique des idées. On le voit donc, par ce biais, que les élèves acquièrent par eux-mêmes plusieurs compétences de l'écriture tandis le professeur reste l'ultime arbitre de cette discussion autour de leurs productions en se chargeant dans son action d'apporter les corrections définitives de leurs productions. En se sentant impliqués par leurs actions les élèves réussissent mieux à développer des compétences réelles et pratiques de l'écriture au lieu qu'elles soient descendantes du professeur à eux-mêmes. En cédant sa position aux élèves pour privilégier leurs actions pendant la correction de leurs productions écrites P1 les met dans une situation de confiance et de responsabilité quant à la conduite de l'activité. Cette autonomie d'action, rendue possible par l'effacement ponctuel et temporaire du professeur leur fait développer, sans doute, des compétences pratiques et situées, de même qu'au professeur des compétences professionnelles liées à la manière de conduire une activité d'écriture.

SYNTHESE

Il ressort de l'analyse des commentaires de P1 sur son activité initiale que c'est effectivement dans l'activité que le professeur peut développer ou non des compétences professionnelles. En vérité, ce qui peut apparaître comme une compétence définitivement acquise par le professeur peut être remise en cause par son action située. Des compétences, qui paraissent évidentes et acquises pour et par lui, parce que relevant de gestes professionnels répétés durant plusieurs années d'expérience de la pratique, peuvent se révéler cruciales à l'activité. On peut le dire pour la gestion du tableau et des traces écrites, de l'enchaînement logique de ses actions dans l'activité, le défaut de préparation entre autres compétences dont la remise en question dans l'activité a étonné le professeur. Par ailleurs, l'activité permet aussi au professeur de développer des compétences émergeant du milieu, comme l'organisation des interactions verbales et la gestion des relations émotionnelles entre les acteurs didactiques, que seule son action et ses pratiques peuvent justifier, car elles ne peuvent être prévues *a priori*, mais dépendent du cours de l'activité et de ses aléas.

2. Analyse des données d'autoconfrontation de P2 (Annexe 2a)

L'analyse du discours et des commentaires que P2 porte lui-même sur sa propre activité permet de voir les principaux empêchements et développements de celle-ci, à partir de ce qu'il se voit faire ou dire dans l'activité initiale. Les compétences professionnelles, ainsi décelées, pourront permettre, ensuite, de vérifier, voire d'expliciter celles développées effectivement de manière incorporée dans l'activité, analysées sur la base des trois genèses.

2.1. Les empêchements et les difficultés de la séance de P2 (Annexe 2a)

En se regardant agir dans l'activité initiale, P2 a lui-même décelé un certain nombre de difficultés ou d'empêchements qui ont certainement anéanti le développement de certaines compétences en situation d'apprentissage. Parmi ces empêchements nous avons noté : l'organisation de la classe en groupes, l'absence de supports pédagogiques, la privation de la parole aux élèves, la répartition des tâches et l'absence de traces écrites durant l'activité.

2.1.1. La disposition en groupes de la classe : une difficulté possible de l'activité (Annexe2a, 1P2)

> *1P2 : […] Alors, la deuxième chose qui m'interpelle aussi c'est la disposition des élèves en groupes. C'est vrai qu'il y a des élèves qui semblent mal assis et qui vraiment se tournent pour voir ce qui est écrit au tableau, qui semblent les mettre plus ou moins mal à l'aise mais vu l'effectif, […].*

En se regardant faire dans son activité P2 constate que la disposition de la classe, notamment la position des élèves reste problématique. La difficulté de certains d'entre-deux de voir le tableau ou d'être en interaction avec le professeur puisqu'ils sont obligés de se retourner difficilement pour le faire donnent à réfléchir P2 qui voit là une source d'anéantissement de leurs actions ou du développement de compétences dans l'activité. Au fond, il remarque surtout que le lieu n'est pas adapté à ce type d'organisation de la classe, qu'en disposant les élèves en groupes, il n'a pas contribué à faciliter le développement de compétences émergeant du milieu. Une autre remarque, par rapport à l'organisation de la classe, c'est que P2 a une difficulté liée à la gestion de l'effectif qui constitue un handicap majeur dans l'organisation de l'action didactique. Ce qui est à noter c'est que l'enseignant, en se regardant agir, prend

conscience du fait que la position des acteurs didactiques, notamment des élèves, peut être un empêchement de l'activité, dès lors qu'elle ne facilite pas leurs actions participatives et coopératives pour le développement de compétences en situation d'apprentissage.

2.1.2. L'absence de support : un frein au développement de l'activité (Annexe 2a, 5P2 : 6P2)

***5P2** : Là aussi il y a une chose qui me fait mal, si on avait des moyens pour photocopier, si chaque élève avait au moins une feuille avec cette petite définition comme support, ça allait faciliter, comment dirai-je, ça allait […], ça pourrait mettre les élèves même à l'aise. Là, vraiment ils ne sont pas tellement à l'aise par rapport aux écrits du tableau. C'est mieux d'avoir un support entre ses mains, de se courber de réfléchir là.*
***2Ch** : Tu penses que les conditions de travail jouent un rôle important ?*
***6P2** : Franchement les conditions jouent un rôle déterminant dans l'efficacité des objectifs à atteindre, dans l'efficacité des enseignements-apprentissages*

P2 se rend effectivement compte que l'absence de moyens notamment de support constitue un frein majeur à l'activité, plus particulièrement au développement de compétences professionnelles du professeur. En effet, dans son activité initiale, il ressort de son propre regard que l'absence de supports ou d'outils didactiques anéantit la professionnalité du professeur, notamment la gestion du temps didactique et l'action des élèves. On le voit donc, pour lui, certains facteurs exogènes peuvent poser des difficultés à l'activité d'enseignement.

2.1.3. Priver les élèves de la parole : un empêchement de l'activité (Annexe 2a, 13P2 ; 16P2)

***13P2** : Là c'est pas bien ce que je fais. Y a un élève qui lève la main qui veut donner un autre élément mais moi je suis en train vraiment de faire des explicitations, alors que je pouvais tout simplement me contenter encore d'écouter les élèves, à ce qu'ils me donnent eux-mêmes les règles de base d'une dissertation. Maintenant s'il y a des manquements je pourrais maintenant faire des explications supplémentaires pour les pousser à me donner d'autres éléments.*

16P2 : *[…]. L'élève complète le prof, le prof ouvre souvent de petits canevas et les élèves s'y engouffrent pour rendre vraiment les choses beaucoup plus explicites, pour faire avancer […].*

En voyant que son action domine l'activité en ignorant la demande de la parole par les élèves, P2 reconnait une approche dirigiste de l'activité qui empêche son développement. Il reconnaît *a posteriori* que son rôle aurait dû être, celui d'un acteur-arbitre dont la parole servirait à faire la synthèse de ce que les élèves ont dit ou fait à propos l'objet de savoir. Au fond, le professeur doit ouvrir des pistes et permettre aux élèves de rebondir par leurs propres actions et développer ainsi des savoirs d'action qui viennent compléter les savoirs disciplinaires qui leur sont souvent dictés ou imposés. Il faut qu'ils apprennent par leurs actions et tâches à développer des compétences situées qui orienteraient à leur tour les actions du professeur vers le développement de compétences incorporées dans l'activité qu'il n'a jamais été possible d'imaginer en dehors d'elle.

2.1.4. La répartition des tâches : une difficulté de l'activité (Annexe 2a, 18P2 : 19P2 ; 23P2)

18P2 *: Vraiment, je me rends compte que nous voulons faire trop de choses à la fois.*

6Ch *: La position du professeur est trop haute.*

19P2 *: Je me rends compte que nous voulons faire trop de choses à la fois mais toujours est-il que nous faisons, nous voulons d'abord toujours, surtout pour cette séquence, une […], comment dirai-je, un travail purement théorique, montrer aux élèves, leur montrer une vision générale sur la dissertation, sur la démarche administrative, sur la production d'une dissertation, l'écriture d'une dissertation. Et que là, après la définition et les règles de base que nous n'avons pas encore terminées. Là nous n'avons donné que : un, deux, trois, quatre. Il y en a au moins une bonne quinzaine. Et là déjà, nous sommes en train de parler des types de plan. Et l'élève vient de me pousser à parler d'un plan dialectique. Et là, il y a une petite infraction par rapport à l'usage même du tableau, les choses commencent à se mêler, à se mêler. Et c'est pas très bien. Ça peut être vraiment trop de choses importantes en vrac dans la tête de l'apprenant. […]*

***7Ch** : Est-ce que ça arrive souvent d'être perturbé par une question d'élèves ou des questions d'élèves qui permettent au prof de choisir.*

***23P2** : Absolument, parce qu'enseigner justement c'est ça. On vient avec des objectifs très précis mais souvent les questions des élèves, les interpellations, les réactions des uns et des autres vous amènent à d'autres éléments écrits.*

***8Ch** : Tu penses que c'est dans l'action qu'on peut véritablement faire son cours.*

***24P2** : Magnifique, quelle que soit la planification d'avance, dans l'action il y a des mesures à prendre ipso facto pour réussir son cours et satisfaire l'apprenant.*

P2 voit son action de plus en plus confuse dans l'activité initiale. En effet, pour lui le fait de vouloir tout faire empêche le développement de l'activité en ce sens que son action, ainsi dispersée, ne lui permette pas, *in fine*, de faire une bonne répartition des tâches, voire une bonne organisation de l'activité. Il se rend finalement compte que la programmation des tâches n'est pas figée, qu'elle est appelée à être modifiée en fonction des actions et des aléas du lieu didactique, qu'à un moment de l'activité le professeur est sensé opérer un choix crucial au développement de compétences incorporées. Il confirme, par la même occasion, que l'action didactique ne peut être conduite ou organisée uniquement sur la base des actions et tâches programmées par l'enseignant, mais surtout par les développements incongrus et inattendus de compétences, survenues lorsque les acteurs didactiques interagissent avec le milieu, et qui obligent l'enseignant à abandonner les savoirs programmés pour laisser se construire dans l'activité des savoirs émergents et situés.

2.1.5. **L'absence de traces écrites : Quelles difficultés pour l'activité (Annexe2a, 29P2 : 30P2)**

***29P2** : Et là, j'ai jamais dit aux élèves de prendre ce qui est écrit au tableau. Y a ici maintenant environ 7 à 8 règles de bases pour faire une dissertation, y a une définition générale, peut-être qu'ils l'avaient prises en début de séance mais les règles de base quand même j'ai pas dit de les prendre.*

***9Ch** : Tu penses que les traces écrites sont fondamentales.*

***30P2** : Absolument, les traces écrites sont fondamentales parce que les parents regardent ce que nous faisons à travers le cahier des enfants. Il fallait véritablement que je dise aux élèves : « suivez », au moment où nous faisions toutes les explications et qu'ils répondent aux questions mais maintenant avant*

d'effacer, j'aurais dû effacer juste une partie et leur demander le plus rapidement possible de prendre les règles de base pour faire une bonne dissertation

Même s'il faut dire que les traces écrites n'empêchent pas directement l'activité de se dérouler normalement, comme l'explique P2 dans cet extrait, il faut accepter avec lui qu'elles peuvent être très importantes, notamment pour l'activité à suivre, et surtout pour suivre le travail des élèves par des acteurs extérieurs à l'activité (parents, institution, etc.) qui peuvent jouer un rôle sur le développement professionnel du professeur. Par ailleurs, les traces écrites restent fondamentales car elles constituent la mémoire de l'activité, celle par laquelle une prochaine activité peut être amorcée.

2.2. **Les développements de la séance de P2 (Annexe 2a)**

Dans son discours et ses commentaires sur sa propre activité, P2 est amené à déceler les principaux développements de son activité comme le relationnel avec les élèves, la dynamique des interactions verbales, le travail de groupes, la position moyenne, l'autorité du professeur et l'autocorrection.

2.2.1. La disposition en groupes de la classe : un moyen d'action pour les élèves en difficulté (Annexe2a, 1P2)

1P2 : […] *Là aussi on était obligé de les disposer en groupes pour qu'au niveau de chaque groupe qu'il y ait des leaders, au niveau de chaque groupe qu'il y ait des leaders qui puissent pousser les autres à comprendre. Bon, je fais des explications générales, mais au niveau de chaque groupe je vais essayer de voir comment la compréhension, à quel niveau les élèves comprennent ce qui est en train de se faire pour que la dissertation […].*

Même si P2 a reconnu que, du fait de l'effectif de la classe, la disposition des élèves en groupes peut poser des difficultés dans l'activité, il justifie néanmoins ce choix par le fait que, pour le travail strictement porté sur l'écriture, cette disposition de la classe favoriserait les élèves en difficulté, soutenus et aidés par des élèves-leaders susceptibles de dynamiser le groupe et de faciliter la compréhension, ou encore de pousser certains d'entre-eux, surtout les plus réticents, à la tâche; ce qui n'aurait jamais été possible sans l'aide des autres. Au fond, le

travail de groupes peut favoriser le développement de compétences, notamment à l'écriture, émergeant de l'action collective des élèves.

2.2.2. Une approche théorique et pratique : un moyen d'aborder l'activité d'écriture (Annexe 2a, 8P2 ; 17P2 ; 21 P2)

> ***8P2*** *: Je pense que tout ce qui vient de se passer prouve que […], c'est vraiment très superficiel. Vraiment il fallait faire juste une sorte de définition pour entrer dans la dissertation. Ça a été trop théorique parce que chaque mot important pouvait bien mériter une séance. Mais notre démarche à nous c'est que la dissertation n'est pas seulement un exercice théorique elle est surtout un exercice intellectuel mais d'ordre pratique. Il faut la pratiquer pour la maîtriser. Bon souvent les gens ne font pas de la dissertation orale à l'examen. Elle est écrite, elle est très pratique. Là, la dissertation orale pourrait bien être un exercice assez intéressant parce que là on va aboutir à la dissertation écrite. Mais là, quand même, j'ai tout simplement voulu montrer aux élèves la rupture à prendre en considération pour sortir de la rédaction et oser affronter une dissertation […].*
>
> ***17P2*** *: Wey. Un rôle important, peut-être pas trop, trop important. On est obligé quand même de passer par là, par la théorie pour aboutir à la pratique. En matière de dissertation, je pense qu'on ne peut pas faire le contraire, je pense. Mais quelles que soient les explications que nous donnerons ici, il faudra passer à l'acte pour que vraiment l'objectif soit atteint.*
>
> ***21P2*** *: Là on voit que nous sommes en train de parler de l'approche c'est-à-dire des plans à adopter pour traiter un sujet de dissertation mais cette partie du cours ne nous empêche pas toujours de revenir sur les règles de base pour réussir une bonne dissertation. Donc c'est comme une sorte de gymnastique intellectuelle mais vraiment nous sommes encore restés très théorique, très théorique. Même si on donne des explications nous essayons encore de le faire de manière théorique. Tant que c'est pas écrit, nous ne sommes pas à une tâche pratique.*

P2, voyant son activité se dérouler sous ses yeux, note qu'il est important de débuter son activité par une approche théorique, notamment par des interactions verbales, un dialogue entre les élèves et lui autour de l'objet d'étude, en l'occurrence la dissertation littéraire, pour non seulement vérifier les pré-requis, mais surtout essayer de trouver une définition

consensuelle ou la plus proche possible sur la question. Dans l'approche de la dissertation, P2 dit avoir commencé son cours à partir de de ce que les élèves savent d'une définition générale de la dissertation qu'il a écrite au tableau. On voit qu'il est en train de développer une approche participative de l'activité où tous les acteurs en situation, les élèves et lui cherchent la définition théorique d'une dissertation. Son objectif consiste concrètement à échanger sur les mots-clés pour que les élèves découvrent par eux-mêmes les éléments essentiels et constitutifs, au moins théoriquement, de la dissertation pour leur permettre de passer de la rédaction à la dissertation, c'est-à-dire du narratif à l'argumentatif. En outre, P2 reconnait que la gestion du temps didactique entre la théorie et la pratique a été pour lui une difficulté, dès lors qu'il a perdu trop de temps sur la théorie pour une activité qui se voulait plus pratique et centrée sur l'action des élèves. Il reconnaît ainsi le caractère superficiel de cette démarche qui l'a empêché de développer l'activité autour de l'action des élèves.

2.2.3. Les relations émotionnelles : un moyen de développement de l'activité (31P2 : 33P2)

> ***31P2*** *: Bon la disposition aussi ne semble pas être des meilleures parce qu'aujourd'hui j'ai pas trop circulé entre les rangées parce que j'avais complètement défiguré la classe.*
> ***10Ch*** *: Quel est l'intérêt de circuler justement entre les rangées ?*
> ***32P2*** *: Les élèves doivent sentir le prof à côté d'eux. Et savoir que tout à l'heure il passera pour voir si je suis en train d'écrire correctement mon cahier, si je suis, si je fais mon travail à temps. Et ils ont toujours besoin de ça pour être, pour avoir la concentration nécessaire*
> ***11Ch*** *: Tu penses que cela facilite l'action didactique conjointe entre professeurs et élèves ? Ça crée une relation ?*
> ***33P2*** *: Absolument, ça crée une relation très intime, très intime. Malheureusement, ce qui se passe aujourd'hui, nos classes sont tellement remplies qu'il n'y a plus de rangées. Et là ça pose problème, ça pose problème.*

Quand bien même il ne l'a pas souvent fait, P2 note l'importance de la position moyenne dans le lieu didactique. Pour lui, en créant des liens forts et des relations émotionnelles, proches des élèves, il les met en confiance et les valorise dans leurs actions ; ce qui peut constituer un atout indéniable de l'activité. En vérité, cette position moyenne, pour lui, permet sans doute

de privilégier l'action des élèves sur les siennes. Il ressort de son commentaire portant sur son activité initiale que P2 a conscience que la place des élèves dans l'action didactique est prépondérante pour une bonne approche participative et coopérative de l'activité.

2.2.4. Correction orale et collective : une stratégie pour faire découvrir aux élèves leurs propres erreurs (37P2 : 39P2)

37P2 *: Donc, voilà ce qu'on appelle une correction comment dirai-je, publique. Une correction qu'on fait de manière très directe, très vivante pour permettre aux élèves de, séance tenante, à chaud, voir ce qu'ils ont fait de bon et ce qu'ils ont fait de mauvais. C'est un travail de groupes, vous voyez dans ce cas chaque groupe va, comment dirai-je, essayer de faire mieux, c'est peut-être le travail d'un seul élève du groupe. Et ça je ne pouvais pas le faire si j'avais toute la classe. Je ne pouvais pas recevoir d'un seul coup 70 copies, 70 introductions et lire les 70 introductions. Il fallait procéder par groupes et essayer de voir ce que chacun va produire et avoir au moins 7 copies à lire, maximum une dizaine.*

38P2 *: Alors ici, je pense que la correction s'est faite de manière très comparative. On a vraiment voulu montrer la force et les faiblesses, les bonnes et mauvaises choses de chaque groupe ; ce que chaque groupe a réalisé de bon, ce que l'autre a réalisé de mauvais. Et là je pense que ça peut permettre […], ça peut faciliter aux uns et aux autres de savoir ce qu'il y a à faire et ce qu'il faut éviter*

15Ch *: Là, tu as choisi d'écrire un exemple de production écrite d'un groupe, pourquoi ?*

39P2 *: Alors là, si j'ai écrit au tableau c'est parce que véritablement je pense que c'est une introduction qui est plus ou moins acceptable qu'on peut montrer comme modèle mais quand même c'est partir des productions des élèves pour prendre ici un morceau, prendre là-bas un morceau les conjuguer, les additionner pour avoir une, avoir une introduction donnée comme modèle.*

Dans cet extrait de ses commentaires, P2 explique le choix d'une correction collective des productions écrites des élèves par le fait qu'elle leur permette de découvrir leurs erreurs et de s'accorder à les corriger. De plus, cette approche a permis à P2 de faire une comparaison entre les productions écrites et de reformuler celle qui paraissait la plus pertinente pour en faire un

modèle. En vérité, l'intérêt de la correction collective réside dans le fait qu'elle permet aux élèves de développer des compétences en situation d'apprentissage, par leurs actions participatives et coopératives. P2 pense que la correction collective leur donne une autonomie assez suffisante pour leur permettre, sans doute d'agir en toute confiance afin de faire quelque chose pour apprendre. De plus, ce qui est important c'est que la correction collective donne à P2 la possibilité d'adopter une approche comparative des actions écrites des élèves. Il faut dire que cette perspective collective de la correction lui permet de partir de l'exemple des productions écrites des élèves pour leur proposer un modèle à partir duquel ils peuvent s'inspirer pour la rédaction de leur dissertation.

SYNTHESE

Ce qu'on peut retenir de l'analyse de l'autoconfrontation de P2, à travers ce qu'il a dit de ce qu'il a fait dans l'activité initiale en se regardant faire et agir, c'est que certaines compétences qu'on croit effectivement acquises dans sa formation initiale sont, soit reconstruites, soit développées davantage, soit purement et simplement remises en question par les difficultés imprévisibles de l'activité. On peut dire par là que P2 reconnait que son action dans l'activité lui a permis de voir que les compétences professionnelles, surtout celles dont on avait la certitude de la maîtrise, se consolident dans l'activité, que d'autres compétences surgissent et se développent aussi dans l'activité parce que dépendant des actions des acteurs en situation. Il n'est donc pas possible pour lui de dire que les compétences professionnelles peuvent être pré-acquises de manière inéluctable, mais ce qui est sûr c'est qu'elles se développent et se consolident de manière incorporée dans l'activité.

3. **Analyse des données d'autoconfrontation de P3 (Annexe 3a)**

L'analyse des données d'autoconfrontation de P3 lui a permis, en se regardant faire dans l'activité initiale, de dire les principaux empêchements et développements de celle-ci. De ce fait, P3 a pu identifier les principales compétences développées dans l'action didactique, mais aussi celles qui ont été empêchées, voire inaccomplies.

3.1. **Les difficultés et empêchements de la séance de P3 (Annexe 3a)**

En commentant son activité initiale P3 a relevé un certain nombre de difficultés qui ont empêché le développement de son activité. Parmi ses activités, nous avons noté : la gestion de la classe, la gestion du temps didactique, l'hétérogénéité de la classe et la mise au travail.

3.1.1. **La gestion de la classe : un possible empêchement de l'activité (Annexe 3a, 13P3 :14P3)**

> ***13P3*** *: Oui je voulais dire pour la discipline pour obtenir le silence il faut inventer tous les jours de nouvelles choses. Donc, ce qui fonctionne bien c'est le coup du stylo sur la table qui fait du bruit. Et puis, ensuite moi qui fais le silence. Et là, il se demande pourquoi je parle plus. Et donc du coup on a du silence.*
> ***10Ch*** *: Là, on voit clairement que le relationnel est un choix parce que tu sais être autoritaire quand il le faut aussi.*
> ***14P3*** *: J'espère (rires).*

P3 en regardant son activité reconnait que la gestion de la classe reste problématique. En effet, pour elle, il n'y a pas de solutions miracles ou élaborées *a priori* ; ce qu'il y a c'est la capacité du professeur à inventer ou développer en situation des stratégies qui lui permettent de maintenir tant soit peu la discipline de classe pour mener à bien son activité. Parmi les stratégies préconisées par P3 pour ramener, par exemple, la classe au silence il y a le geste qui consiste à faire paradoxalement du bruit avec son stylo, ce qui marche selon elle très bien, ou se taire elle-même pour que son silence entraîne celui des élèves. On le voit, P3 dans ses commentaires, montre bien que l'enseignant ne peut pas prévoir la manière dont la classe se comportera, que, par conséquent, aucune compétence de gestion de la discipline de classe n'est acquise définitivement, mais elle se construit, se développe et se consolide par la pratique et l'expérience.

3.1.2. **La gestion du temps didactique : une difficulté pour gérer l'activité (Annexe 3a, 15P3 ; 17P3)**

> ***15P3*** *: Oui ça m'arrive assez souvent par rapport à la mise au travail des élèves qui est parfois assez longue. Et du coup on n'a pas fini à la fin de l'heure et donc*

je leur laisse du temps effectivement pour pouvoir faire quelque chose de précis, de propre. Voilà, pour valoriser le travail de l'élève

***17P3** : En fait pour revenir sur la question de la trace écrite qu'on remet à plus tard. En fait le travail de brouillon est fait en classe et le travail est fini à la maison où ils ont beaucoup plus de temps, enfin ils ont le temps qu'ils veulent quoi. Le travail de brouillon, il me semble que c'est le travail le plus important en fait. Heu, et puis on voit après le travail fini si le brouillon a servi à quelque chose, si le cours a été bien compris.*

Dans ses commentaires, P3 reconnaît que parfois elle peut remettre la trace écrite à plus tard car la progression de la classe est assez lente pour terminer l'activité. Il faut dire qu'elle pense aussi que la gestion du temps didactique ou de l'activité n'est pas chose aisée car l'activité connaît souvent des retours en arrière, parfois des pauses, ce qui fait que ce qui est programmé à l'avance, en raison des aléas du milieu et des actions des élèves, peut être changé, voire éliminé.

3.1.3. L'hétérogénéité de la classe : une difficulté qui empêche la progression de l'activité (16Ch : 28P3)

***16Ch** : Là c'est l'élève en difficulté.*

***27P3** : Non là c'est le clown quand même qui travaille en retard mais qui fournit quand même un poème. Bon bien sûr c'est le clown de la classe mais bon là quand même il fournit du travail. Je crois que toute la classe ça travaillait même ceux qui d'habitude ne travaillait pas. Non mais l'élève en difficulté il a écrit un poème sur le guépard.*

***17Ch** : D'accord, celui qui travaille en retard et qui lit son travail pendant que tu étais passée sur une […] parce que c'est une classe un peu à deux vitesses. Quelles sont les difficultés de cette procédure ? Qu'est-ce que ça peut t'apporter ?*

*28**P3** : Oui, oui, c'est sûr ça peut déranger les autres élèves dans leur travail, ceux qui sont plus avancés. Heu, bon là apparemment, je ne pense pas que ça les a beaucoup dérangés puisqu'on voit qu'ils applaudissent tous donc ils ont tendu l'oreille pour le poème quand même de Ryad. Donc, là, enfin, en tout cas sur ce genre d'exercice je ne pense pas que ce soit une grande difficulté. Ça poserait*

peut-être problème sur une leçon de grammaire ou […]. Mais là je ne pense pas que ça […], il ne me semble pas […].

Même si P3 semble négliger, dans cet extrait, le fait de bloquer la classe pour écouter un élève en retard dans le premier travail et reste convaincue que cela ne gêne pas la classe, il faut reconnaître qu'elle suspend la progression de l'activité, dès lors que tout le monde est obligé d'arrêter sa tâche pour l'écouter. Or, leur attention ainsi détournée les empêche de se concentrer sur la deuxième tâche qui leur est demandée. On remarque que l'alternative qu'elle avait trouvée pour gérer la classe à deux vitesses s'en trouve perturbée par cette nouvelle situation où l'action d'un élève anéantit celles des autres. Cela montre qu'il n'y a pas une action figée dans le temps didactique mais des actions en perpétuelle reconstruction qui permettent le développement de compétences professionnelles situées.et non présumées et légitimées *a priori*.

3.1.4. **La mise au travail : une difficulté de l'activité (Annexe 3a, 29P3 : 31P3)**

***18Ch** : Est-ce que c'est une difficulté toujours de les mettre sur un travail, une voie ?*

***29P3** : Oui chaque fois effectivement ça m'énerve un peu. Ils sont en ébullition directe, en plus là c'était pour faire un dessein. Chacun voulait montrer à l'autre comment faire son dessein. Donc, effectivement ça c'est heu assez compliqué à chaque fois ça prend du temps en tout cas de les mettre en activité.*

***19Ch** : J'imagine que tu as choisi de mettre ce travail d'écriture plus ludique à la fin ?*

***30P3** : Disons que le matin, on avait fait donc une séance sur tout ce qui était versification etcétéra, pas très heu, pas très rigolote. Et là c'était en début d'après-midi et voilà, juste après le repas, c'est […]. Ils se sont bien amusés je pense. Après quand on ne sait pas dessiner c'est plus compliqué. Je ne pouvais pas leur montrer un exemple (rires).*

***31P3** : Voilà, donc là oui je veux leur montrer d'autres exemples de calligrammes qui représentaient des animaux. Heu pour leur donner un peu une idée du dessein stylisé sans faire tous les détails parce qu'ils sont assez […]. Dans cette classe ils sont assez perfectionnistes pour certains ils auraient dû faire un chat parfait alors que bon, après c'était compliqué pour le poème.*

Comme le reconnaît P3 il est souvent difficile de mettre les élèves au travail. Pour ce faire, il faut savoir, en fonction des circonstances, développer des stratégies suivant les actions des élèves en situation de travail. Dans ce cas, il a choisi de montrer aux élèves des modèles de calligramme à dessiner. Mais là une difficulté vient s'ajouter à l'activité c'est l'absence de rétroprojecteur qui a amené P3 à laisser les élèves se regrouper autour d'elle devant l'ordinateur. Ce qui ne pouvait pas permettre à tous les élèves non seulement de voir le modèle mais de se concentrer. L'organisation ici du milieu, en vue de l'introduction des savoirs, a été à ce moment précis de l'activité un handicap majeur qui a contribué à empêcher les développements de l'activité.

3.2. **Les développements de la séance de P3**

En se regardant faire et agir dans son activité initiale P3 a pu identifier le développement de certaines compétences professionnelles en situation. Parmi ces compétences nous avons noté : la formulation claire des consignes, la production d'un modèle et l'activité différenciée.

3.2.1. **Une consigne claire : un moyen de bien démarrer le cours (Annexe3a, 1P3 : 3P3 ; 11P3)**

1P3 *: Bon là j'ai donné la consigne aux élèves qui ont immédiatement réagi. Alors on avait vu en première heure tout ce qui est versification alors je leur expliquais qu'il n'est pas utile de faire des rimes et des alexandrins. Par la suite, certains ont quand même essayé. Donc il y a eu un affût de questions sur le choix de l'animal. Donc j'ai essayé de donner quelque chose d'assez ouvert, animal familier, animal imaginaire pour que les élèves aient plus de possibilités*

2P3 *: Alors j'insiste, je demande s'ils ont une feuille, j'insiste sur le brouillon puisque les élèves ont des difficultés à faire des brouillons. Ils veulent vite écrire. Ils rendent souvent des devoirs bâclés parce qu'ils ont oublié souvent le brouillon. J'insiste souvent sur le brouillon. Et là comme la suite je demande l'écriture d'un calligramme il fallait absolument un brouillon au départ.*

1Ch *: Est-ce qu'il t'arrive souvent de reformuler la consigne ?*

3P3 *: Oui, il m'arrive souvent, il m'arrive […], Là la consigne est assez claire. Il me semble que l.es élèves n'avaient pas trop de problèmes de compréhension.*

Heu, y a toujours des questions sur le choix possible des animaux, précisément c'est çà.

P3, voyant ce qu'il est en train de faire dans l'activité initiale, note que le cours a bien débuté non seulement parce que l'activité est la suite logique et immédiate de celle précédente mais surtout parce que la formulation de la consigne a été claire. Elle note, par ailleurs, qu'il y a encore des questions, non pas sur la consigne en tant que telle, mais sur un élément de celle-ci, notamment le choix de l'animal sur lequel doit porter l'écriture du poème.

3.2.2. Le modèle : un moyen de guider les élèves en difficulté (Annexe 3a, 5P3 : 6P3)

5P3 *: Alors, j'essaie de donner des indices à des élèves qui ont un peu du mal à commencer leur poème une fois qu'ils ont choisi leur animal. Et donc je mets au tableau un animal et ses caractéristiques pour leur permettre aussi de trouver, de, pour trouver aussi des comparaisons avec d'autres choses.*
3Ch *: Il leur faut souvent des exemples?*
6P3 *: Voilà, un exemple pour passer. Alors y en a qui ont, certains élèves qui ont écrit tout de suite, d'autres c'est plus compliqué. Donc y a trop de bruits dans la classe parce que chacun s'échange ses idées. Heu, j'ai trouvé la classe assez bruyante mais effectivement les élèves s'étaient mis au travail et ils s'échangeaient beaucoup de choses. Ils s'aidaient mutuellement.*

P3 pose, dans la tâche qui consiste pour les élèves à écrire un poème sur des animaux, la question du modèle. Et son action a consisté à mettre un exemple au tableau. Ce geste est-il suffisant pour mettre à la tâche les élèves en difficulté ? P3 ne pense pas le contraire à partir du moment où elle pense que le modèle est une sorte d'exemple pour orienter les élèves qui ont du mal à démarrer leur tâche.

3.2.3. L'hétérogénéité de la classe : une tâche différenciée comme alternative (Annexe 3a, 13Ch : 23P4)

13Ch *: Est-ce que pour les élèves en difficulté tu as une stratégie particulière ?*

***21P3** : Je les laisse essayer tout seul pour voir ce qu'ils peuvent faire eux-mêmes et après j'essaie de leur donner des conseils mais là […].*

***22P3** : Alors là pour éviter que les élèves qui ont fini leurs poèmes s'ennuient, qu'ils puissent continuer leurs exercices en fait, puisque le but c'était de dessiner un calligramme. Je vais donner une deuxième consigne pour ceux qui ont terminé ou qui ont bien avancé en tout cas qui ont déjà fait un calligramme.*

***14Ch** : Est-ce qu'il t'arrive souvent de travailler à deux vitesses comme ça ?*

***23P3** : Bein, on est, on est obligé de travailler à deux vitesses puisqu'il y a des élèves qui sont très rapides et d'autres qui sont beaucoup plus lents. Oui effectivement ça m'arrive assez souvent de faire avancer les élèves de proposer une autre activité pour qu'ils ne restent à rien faire.*

P3 admet certes que l'hétérogénéité est une difficulté au collège mais elle propose une alternative à cette difficulté par son action. La stratégie qu'elle a trouvée c'est de donner une deuxième consigne aux élèves qui ont avancé plus vite que les autres dans le premier travail. On voit donc que P3 a essayé de développer une stratégie par son action située pour gérer l'hétérogénéité de la classe.

SYNTHESE

On peut donc dire qu'en se regardant agir dans la séance initiale P3 a pu voir et dire qu'il est possible de développer des compétences professionnelles liées à l'activité et non acquises durant une formation initiale dont elle n'a pas bénéficié. Ce qui est remarquable c'est qu'elle s'en rende elle-même compte par son regard propre sur son activité initiale. Il faut dire que ses commentaires sur son activité ont permis de se rendre à l'évidence que certaines compétences peuvent être développées en situation d'activité par le professeur n'ayant pas une formation initiale. Parmi celles-ci on peut noter : la gestion de l'hétérogénéité de la classe, la production d'un modèle pour guider les élèves à l'écriture et la formulation claire de la consigne. Elle reconnait, par ailleurs, que le développement de certaines compétences a été empêché, comme la gestion de classe et du temps didactique, la mise au travail qui sont sans cesse remises en question.

4. Analyse des données d'autoconfrontation de P4

L'analyse des données d'autoconfrontation de P4, qui se regarde faire et agir dans son activité initiale, lui permet de déceler les compétences professionnelles développées ou empêchées dans son action didactique. Il s'agit donc d'analyser les empêchements et les développements de l'activité de P4.

4.1. Les difficultés et empêchements de la séance de P4 (Annexe 4a)

Dans ses commentaires de sa propre activité P4 a pu identifier des compétences professionnelles qui ont été empêchées dans son activité. Parmi ces compétences professionnelles on peut retenir : le lancement du cours, la cohérence entre les séances, une mauvaise formulation de la consigne, l'hétérogénéité de la classe, l'utilisation d'un langage savant, l'omniprésence du professeur et la gestion de la fin de la séance.

4.1.1. Le lancement du cours : une possible difficulté dans l'activité (Annexe 4a, 1P4 : 3P4)

> ***1P4*** *: C'est-à-dire là en ce moment le cours a eu lieu, je ne sais pas, j'imagine, je ne sais pas de quoi on parle. Je ne m'en souviens pas du tout de ce que c'est.*
> ***1Ch*** *: Je crois que tu le verras après, c'est un texte que tu avais déjà commencé, tu le diras plus tard.*
> ***2P4*** *: Oui, parce que je ne sais pas à quoi ça fait référence, j'ai pas de repères là.*
> ***2Ch*** *: C'est une lettre, c'est la lettre.*
> ***3P4*** *: Le lancement de cours est difficile mais c'est vrai c'est un problème au collège notamment cet élève qui était en difficulté, qui avait de la peine à rester concentré, ça c'est un peu habituel plus au collège qu'au lycée quand même. Au lycée on a moins ces difficultés-là.*

P4 reconnait les difficultés qu'il rencontre pour débuter le cours. En effet, il a du mal en se regardant faire dans l'activité initiale à comprendre comment faire le lien entre la séance précédente et sa suite qui devait faire l'objet de son activité. Il apparait, dans ses commentaires, que la gestion de la classe est un enjeu majeur de l'activité, voire une véritable compétence professionnelle qu'il faut maîtriser pour mener à bien son activité. En visualisant son activité initiale, P4 a pu s'apercevoir malgré sa formation initiale et son expérience

professionnelle, que la gestion de la classe est une compétence en devenir, qu'elle n'est jamais acquise *a priori* mais se construit au fur à mesure de l'activité. C'est presque un aveu d'impuissance quand P4 constate avec le recul qu'il ne voyait pas quoi faire pour démarrer correctement son cours (12P4)**.** En d'autres termes, on peut comprendre ici que la gestion de la classe n'est pas théorique mais surtout pratique, que sa maîtrise requiert de la part du professeur une capacité à développer des stratégies spécifiques au lieu didactique, à l'activité, voire aux actions des élèves et de lui-même, car toute la problématique de la gestion de la classe repose essentiellement sur des paramètres circonstanciels et endogènes, et même exogènes, c'est-à-dire d'ordre social, culturel, voire de politiques institutionnelles.

4.1.2. **La cohérence entre les séances : une difficulté de mise en lien (Annexe 4a, 8P4 : 9P4)**

> ***8P4*** *: Wey, c'était haché, mais ça c'est […]. On n'avait pas commencé le cours quand je l'ai voulu parce que y avait eu l'épreuve d'art, y avait eu effectivement le contrôle, y'avait eu beaucoup d'heures qui avaient été prises pour autre chose.*
> ***4Ch*** *: Donc sûrement cette rupture a joué […].*
> ***9P4*** *:[…] a déstabilisé la classe aussi parce que je vois qu'aussi ça va un peu dans tous les sens mais bon, c'est pas une classe facile. Je me souviens. Bon pas trop difficile, c'est une classe facilement agitée mais assez intéressante au final, qui avait du répondant quoi.*

P4 reconnait le caractère haché de son début de cours, notamment la difficulté de mettre en lien l'activité qu'il se regarde faire et celle qui la précède, dont elle devait être la suite. Le principal empêchement a été pour P4 de faire voir aux élèves que l'objet de l'activité devait être la suite de l'activité précédente dont ils avaient du mal à se justifier.

4.1.3. **La formulation de la consigne : une difficulté de compréhension pour les élèves (Annexe 4a, 10P4 :12P4 ; 15P4 : 16P4)**

P4 reconnaît que la compréhension de la consigne constitue une source de blocage du démarrage du cours. Sa répétition récurrente, en vérité, ralentit la progression de l'activité, car à chaque fois, il voit qu'il est obligé de revenir sur la consigne ; il suspend, en effet, son

action pour revenir en arrière. Cela renvoie à une activité débridée et hachée dans le temps de progression, comme P4 l'explique dans cet extrait ci-après (Annexe 4a, 10P4 : 12P4) :

> ***10P4*** *: Je crois que c'est vrai que c'est la grosse différence avec le lycée. Au lycée ça va même trop vite. Je me rends compte, là que je suis obligé de rappeler la consigne, trois, quatre, cinq fois, de l'expliquer trois, quatre, cinq fois alors qu'elle est écrite au tableau, elle est simple. Elle ne pose aucun problème. La différence entre le collège et le lycée c'est un peu ça. Il faut se répéter mais alors maintes et maintes fois, au lycée aussi mais moins quand même.*
>
> ***5Ch*** *: Est-ce que cette répétition, tu trouves que c'est normal dans un collège ?*
>
> ***11P4*** *: Malheureusement le souvenir que j'en ai : oui, parce que si l'on veut pouvoir mobiliser le plus d'élèves on est obligé de répéter. Le souvenir étant que pour certains, je me souviens du petit brun qui est devant, c'est beaucoup trop, c'est beaucoup trop. Au bout d'un moment je pense qu'il s'ennuie forcément. Mais alors là il faudra différencier le travail mais bon c'est très compliqué à faire, l'individualiser autant que faire se peut mais bon c'est compliqué, c'est très compliqué.*
>
> ***12P4*** *: Ça aussi les élèves ont besoin d'être rassurés de manière à comprendre, à s'assurer d'avoir bien compris ce qu'on leur demande douze fois de suite s'il le faut. C'est un vrai souci. C'est vrai qu'on a tendance à rabâcher énormément et je ne sais pas, je ne sais pas comment il faudrait faire pour faire autrement et les mettre en position, en situation de travail très rapidement. Mais là je ne sais pas pourquoi ça a tardé. Je trouve que ça a beaucoup tardé par rapport à d'habitude. Il me semble que ça va beaucoup plus vite pour, pour qu'il se mette au travail correctement. Là c'est lent, je ne sais pas pourquoi.*

P4 constate lui-même que les élèves n'arrivent pas à voir que la forme du texte est une lettre. Une difficulté qu'il tente d'expliquer par des facteurs extérieurs au cours, notamment la caméra. En effet il dit dans ses commentaires :

> ***15P4*** *: Voilà donc, Le mot « lettre » a de la peine à sortir*
>
> ***7Ch*** *: Est-ce que là c'est dû à ton avis à un problème de compréhension à leur niveau ou c'est […]?*

***16P4** : Je n'en sais rien. Je suis. Je ne suis pas du tout certain que.., parce que la consigne est assez simple. Ça ne doit poser problème. Je pense que, je pense aussi pour voir la classe, j'ai quelques souvenirs de cette classe. Elle était un peu prise par ce qui se passait dans son dos c'est-à-dire la caméra. Je leur avais dit, hein, je me souviens, je leur avais dit. Il aurait fallu avoir une autorisation et je les avais prévenus, etcetera, mais tout de même, mais je pense que ça a dû les perturber dans le sens où ils étaient plus pris par ce qui se passait dans leur dos, par ce que je pouvais dire ou écrire au tableau. J'imagine, hein.* (Annexe 4a, 15P4 : 16P4)

Cette explication ne paraît pas trop rigoureuse pour justifier des difficultés de compréhension des élèves. La vraie explication, P4 la donne en se projetant dans sa propre action, c'est qu'il reconnait qu'il n'apprécie que positivement les réponses des élèves même si elles sont fausses. Au fond, la volonté de toujours valoriser leurs réponses l'empêche de trancher, ce qui peut donner le sentiment aux élèves que tout est vrai et que rien n'est faux. On voit là toute la confusion que cela peut entraîner dans la compréhension de l'objet de savoir à bien entendre les commentaires de P4 dans le passage qui suit :

***18 P4** : Parce que je remarque que je fais, je ne sais pas si c'est un tic, je ne dis jamais non, jamais. Y a quelques élèves qui disent des choses fausses ou à peu près fausses mais je, ça je continue à le faire s'il y a la moindre parcelle de vérité dans ce qu'ils disent j'essaie de valoriser leurs réponses. Mais du même coup, je ralentis la réponse, les réponses attendues. Voilà, c'est pourquoi y a ce rythme aussi un peu lent.* (Annexe 4a, 18P4)

Et ce, même si P4 pense qu'il cherche, par ce moyen, à pousser les élèves à trouver par eux-mêmes les réponses:

***19P4** : C'est une stratégie que j'utilise toujours pour valoriser la réponse de l'élève mais parfois ça retarde, parce que je me refuse souvent de donner la réponse. Je voudrais qu'elle vienne d'eux tout le temps. Donc, le fait est que s'ils viennent d'eux parfois ça met du temps. Il m'arrive de donner les réponses aussi. Quand je sens que je ne vais pas rentrer dans le créneau horaire. Mais généralement, je pense que j'utilise plutôt cette technique. Je laisse dire l'élève,*

quid à ce que qu'il dit n'est pas vrai, n'est pas exactement juste. Je dis oui ce n'est pas faux, on peut le voir comme ça mais voilà j'essaie d'aller plus loin parce que c'est pas la réponse, bien entendu s'il y a une part de vérité, mais si c'est absolument faux. Quelqu'un répond simplement pour s'amuser ça arrive aussi. Là c'est autre chose, j'interviens autrement (Annexe 4a, 19P4).

En réalité, il a été surpris de découvrir en regardant sa propre action qu'il rencontre des difficultés insoupçonnées, que ce qui lui paraissait acquis et maîtrisé ne transparaissait pas dans l'activité à travers son action. Cette remise en cause implicite permet de penser, au-delà de son action, qu'une compétence n'est jamais acquise *a priori* ou définitivement, mais que c'est une perpétuelle remise en question qui la construit et la rend pérenne, qu'enfin son développement dépend de sa propre action située.

4.1.4. **L'hétérogénéité des niveaux : une difficulté de gestion de la classe (Annexe 4a, 24P4 : 26P4 ; 49P4)**

24P4 *: Le décalage est monstrueux parce que là y a une élève qui est en train de me demander, en fait elle me demande de rappeler la consigne alors que y en a qui ont fini. En fait c'est tout le problème du collège, c'est tout le problème du collège. Y a une élève qui me demande de rappeler la consigne, d'expliquer la consigne. Ce que j'avais fait préalablement mais bon c'est l'élève [...], ça veut dire tout de même qu'elle essaie. C'est une élève en grande, grande difficulté. Je me souviens très bien qu'elle avait de grosses, de gros problèmes autres que je ne peux dire. Mais simplement elle vient de réagir là : « la consigne, je ne la comprends pas », voilà on peut la réexpliquer.*
11Ch *: Souvent ça c'est un problème au collège. Y a plusieurs niveaux.*
25P4 *: C'est l'hétérogénéité, l'hétérogénéité c'est, c'est très complexe à gérer.*
12Ch *: Est-ce que tu arrives souvent par expérience à trouver une solution à ça ?*
26P4 *: Alors très sincèrement on le voit souvent en seconde puisque j'ai des secondes. Le problème, il est presque à l'identique puisque les élèves passent maintenant régulièrement en seconde. Mais c'est vrai l'hétérogénéité, bon voilà il faudrait des travaux très adaptés. Alors, quand on a de petits effectifs, par exemple, si on les a en modules en seconde, on a des modules, là on n'a que 32 ou 33 je crois. On peut passer à côté de quelqu'un et sentir qu'il est en difficulté,*

on peut sentir sa difficulté. On peut éventuellement lui mettre le pied à l'étrier mais c'est tout. Des stratégies élaborées et pérennes moi, je n'en ai pas parce qu'on n'est pas dans des conditions optimales pour faire du bon travail au collège. Au collège [...]. Et, ensuite les autres je les mets en travail en autonomie. Là, je peux m'appuyer, je peux vraiment aider les élèves en difficulté. Là, je constate qu'ils sont en difficulté.

***49P4** : ça aussi c'est une erreur de lecture assez courante. C'est assez courant, c'est une erreur de lecture importante ; négation, la jeune fille ne l'a pas vue. Il dit justement qu'il n'a plus de moustache noire, qu'il en avait une mais qu'il n'en a plus et la jeune fille en a compris qu'il en a une. Dans le portrait il souligne qu'il a une moustache noire donc c'est pour dire le décalage entre certains élèves qui ont évidemment tout de suite repérer l'idée. Heu, qui avait quelque chose dessous d'intéressant. Et puis elle qui n'a pas vu non seulement qu'il y avait quelque chose dessous d'intéressant mais qui a compris à l'envers, voilà. Et ça c'est, voilà on parlait d'hétérogénéité, alors là on a un bel exemple.*

P4 a surtout remarqué que lorsque qu'il regarde sa propre action dans l'activité initiale il rencontre une difficulté majeure, celle qui consiste à gérer les différents niveaux des élèves qui progressent dans la tâche à effectuer à des rythmes différents. Cette absence d'homogénéité est problématique dans la classe dès lors qu'à la moitié du temps didactique P4 s'en trouve à expliquer la consigne à une élève. Par ailleurs, il ne trouve pas d'alternative pour parer à cette difficulté et semble presque dire sans l'expliciter que la gestion de plusieurs niveaux est une compétence qu'il n'arrive pas à développer au collège même s'il préconise en filigrane des travaux adaptés, notamment un travail différencié (31P4) qu'il avouera ensuite impossible d'effectuer à cause des effectifs au collège.

4.1.5. **Le langage savant : un facteur de blocage de l'activité (Annexe 4a, 34P4 ; 40P4)**

En voyant se dérouler son action sous ses yeux P4 a pu voir que le ralentissement de l'activité ne serait pas simplement pas dû à l'hétérogénéité de la classe mais aussi au choix d'un langage technique qui paraît difficile à comprendre pour des élèves de quatrième. Il se rend compte que les empêchements de l'activité au-delà des autres facteurs sont aussi dus à l'emploi d'un langage trop technique et savant pour des élèves de quatrième, notamment

l'anaphore et la catharsis. On voit que le choix du langage adapté au niveau des élèves est primordial dans l'activité d'enseignement, mais aussi dans la manière de faire et d'agir, voire le développement professionnel du professeur par son action située, comme il le note dans ses commentaires suivants :

> ***40P4*** *: Wey, c'est très difficile cette notion-là la catharsis pour un élève de collège. Wey, c'est très difficile parce que les repères n'existent pas. Il faut les créer, c'est vrai que Oscar et la dame rose ça s'impose d'en parler mais là d'une certaine manière il y a un lien avec l'écriture cathartique. Wey, oui c'est difficile à donner pour un élève de quatrième qui a donc douze ans, c'est pas évident.*

4.1.6. L'omniprésence et l'omniscience du professeur : une source d'empêchement de l'activité (Annexe 4, 41P4 : 42P4 ; 46P4 ; 52P4)

En monopolisant la parole P4 voit son action anéantir celle des élèves. En regardant son activité initiale, il se rend bien compte qu'il domine toute l'activité et, par conséquent, empêche l'action des élèves de se développer. En parlant de lui à la troisième personne il semble donner l'impression de vouloir, lorsqu'il voit ainsi sa manière de faire, décliner son action de l'activité empêchée. Par la même occasion, on peut retenir qu'en dominant l'activité P4 empêche sa propre action de se développer car en laissant plus de place à la parole et l'action des élèves il aurait pu développer de nouvelles compétences professionnelles à partir de ce que les élèves font, comme il le remarque lui-même en commentant son activité initiale dans ce passage suivant :

> ***41P4 :*** *Ce que je reproche à l'élève, ce que je reproche maintenant au rythme, il y a beaucoup trop, le prof parle beaucoup voilà. En fait, il faudrait beaucoup plus laisser la parole à l'élève mais je pense que donc sous forme de petits travaux, un peu plus dirigé, là je pense que, moi j'apporte beaucoup trop de réponses, je discute beaucoup trop. Je devrais beaucoup moins. Je ne sais pas pourquoi j'avais choisi cette stratégie-là mais, à mon avis, c'est pas la meilleure. Y a beaucoup trop de paroles du prof, voilà.*
>
> ***19Ch*** *: Qu'est-ce que ça empêche quand le prof parle trop?*

> ***42P4*** *: Je n'en sais rien mais je constate ça. Ça empêche que la parole soit donnée à l'élève tout simplement mais je ne sais pas, voilà je ne sais.* (Annexe 4a, 41P4 : 42 P4)

P4 reconnait aussi que c'est une mauvaise manière de faire quand le professeur qu'il est, se voyant agir, donne des informations sur l'objet de savoir sans laisser aux élèves le soin de les découvrir par eux-mêmes. En outre, P4 tente de justifier cette manière de faire par la gestion du temps et le besoin de terminer l'activité, mais on peut aussi se demander s'il est nécessaire de terminer coûte que coûte l'activité en négligeant l'action primordiale de l'élève au développement professionnel de l'enseignant dans l'activité. Au fond, il reconnait implicitement sa difficulté à gérer le temps de l'activité didactique notamment celui consacré à chaque tâche à faire à la fois par lui et par les élèves. Le besoin donc de priver les élèves de la parole a été un empêchement comme il le reconnaît dans ses commentaires de l'activité ; ce qui, sans aucun doute, anéantit le développement de compétences liées à l'activité, à en croire ses propres commentaires, comme dans cet extrait :

> ***46P4 :*** *Par contre là, voilà ce que j'aurai dû faire, c'est étonnant que je ne l'aie pas fait, je me demande pourquoi. J'aurai dû les laisser réagir eux d'abord parce que là j'ai apporté des éléments d'information qu'ils pourraient très bien apporter eux-mêmes. Et puis, d'autres réactions pouvaient être attendues. Alors, je pense que, j'ai regardé ma montre. Je pense que tout simplement je me suis rendu compte que ça pouvait nous entraîner plus loin et que je n'aurais pas le temps de faire ce qui était prévu. Y a aussi ce problème-là qui est un impératif, voilà la gestion du temps, et là, voilà je pense j'ai dû manger un peu trop de temps dans la première partie. Et donc je me suis dit si je leur laisse la parole, puisque d'habitude je le fais généralement volontiers, ça va nous amener loin et cette partie-là qu'on va attaquer, je n'aurais jamais le temps de la finir. Je pense que c'est ça.* (Annexe P4, 46P4)

Le professeur va même jusqu'à donner les réponses à sa question pour, pense-t-il, progresser plus vite et terminer l'activité dans le temps, même si par ailleurs, il reconnaît que les élèves auraient pu, eux-mêmes, donner les réponses qu'il s'est empressé de prodiguer pour des impératifs de temps. Ce qui, effectivement, risque d'anéantir le cours de l'action didactique en passant rapidement sur ce que les élèves pourraient faire pour développer, de manière

participative et coopérative des compétences liées à l'écriture. C'est ce que P4 pense dans ses commentaires **:**

> ***52P4*** *: Wey, je pense que certains l'avaient. Je pense aussi que c'est le problème de la gestion du temps probablement et qu'il fallait bien qu'on arrive à cette évidence-là, après je ne sais pas ce qui va suivre. On avait besoin de cette réponse pour ce qui suit peut-être.* (Annexe 4a, 52P4)

On voit dans cet extrait que P4 est perturbé et confus, il reconnaît toute la difficulté qu'il y a à gérer le temps de l'activité, notamment à enchaîner de manière cohérente les actions didactiques.

4.1.7. **La gestion de la fin de séance : un défaut de concentration qui empêche l'activité (Annexe 4a, 53P4)**

On le voit bien à partir de ce que dit P4 qui, en se regardant faire, pense que la fin du cours est difficile à gérer par l'absence de concentration des élèves. C'est ainsi que le professeur se rend compte de l'impossibilité pour lui de continuer l'échange verbal avec les élèves et pense surtout à un travail d'écriture qui les maintiendrait plus attentif. Mais en même temps, il se rend à l'évidence qu'il n'y a aucune trace écrite de l'activité :

> ***53P4*** *: Donc, je donne un autre travail, ça veut dire que la trace écrite arrivera après j'imagine. A la toute fin de l'heure c'est toujours compliqué. Toute fin de dernière minute en général* (Annexe 4aP4, 53P4)

En vérité**,** il reconnaît que là il a choisi la mauvaise option de remettre aux élèves la trace écrite de l'activité le lendemain. Mais le plus étonnant pour lui c'est qu'il n'arrive pas à terminer l'action didactique de manière cohérente, et ses actions demeurent très dispersées.

4.2. **Les développements de la séance de P4**

Dans l'analyse discursive de sa propre activité P4 a pu voir se développer des compétences professionnelles en situation didactique. Parmi ces compétences développées on peut noter : la lecture expressive comme un moyen de gérer la discipline de classe, la position moyenne pour contrôler l'hétérogénéité de la classe et l'utilisation de savoirs transdisciplinaires.

4.2.1. La lecture expressive : Une solution pour la gestion de la classe (Annexe 4a, 3Ch : 4aP4 ; 21P4)

3Ch *: Est-ce que c'est un choix de leur faire lire le texte.*

4aP4 *: ça dépend, c'est en alternance. Parfois, c'est le prof qui lit. Parfois, il m'arrive de lire, parfois c'est l'élève qui lit. Là l'idée c'était surtout de revenir à un calme relatif pour pouvoir travailler correctement parce que visiblement je ne sais pas ce qui s'est passé avant. Il me manque une minute ou deux. Au début du cours la classe est très excitée, la perspective de la caméra, leur vie d'avant. Ce qui s'est passé avant dans le couloir. Je ne sais pas ce qui s'est passé du coup l'idée c'était ramener le groupe à un calme relatif pour pouvoir travailler. Je pense que c'était ça.*

9Ch *: Là, tu leur donnes une tâche à faire à l'écrit.* ***[…].***

21P4 *: Wey, il faut prendre un moment pour le faire mais c'est vrai ça m'oblige à arrêter. Normalement on doit le faire au tout début de l'heure. Déjà, je suis très en retard, j'imagine, et ce regard a dû me faire un signe, je ne sais pas. Mais c'est vrai que je crois qu'il faut les mettre au travail le plus possible parce que le cours dialogué uniquement au collège, c'est pas la bonne solution. Là c'est un peu ce que je pratique, hein. Bon parce que je pense que je m'étais dit que c'était une stratégie possible. Je pense que j'aurai dû plus rapidement les mettre au travail dans cette deuxième activité. Cette deuxième activité aurait dû arriver plus vite mais bon parce qu'il y a un contexte particulier, le fait que la caméra tourne dans leur dos, le fait que ceci, cela. Ça a dû, heu, compliquer un peu les choses peut-être. Ce n'était pas une classe toujours facile mais là ils se comportent très bien du reste.*

La lecture expressive du texte est préconisée par P4 pour un retour au calme et pour mieux gérer la discipline de classe. Il est à noter que P4 tente aussi de varier les stratégies de gestion de la classe en fonction de l'évolution du temps didactique car, il le sait, la lecture expressive est limitée dans le temps. Ainsi, a-t-il choisi de les mettre au travail par l'écriture qui les oblige, en même temps, à se concentrer sur la tâche, ce qui permet le retour à un environnement de travail plus calme et une bonne gestion de la classe. On voit donc que la gestion de la classe relève d'une stratégie développée *in situ* et de manière spontanée, et non d'une solution envisagée et programmée à l'avance, car les actions des élèves ne sont pas

prévisibles. En outre, P4, en se regardant faire, se rend bien compte que cette compétence n'est pas acquise même par lui, formé et ayant un certain nombre d'années d'expérience. On le voit dans ses explications assez hétéroclites et confuses qu'il donne de cette difficulté de démarrer le cours convenablement. Pour gérer la discipline de classe et mettre les élèves au travail, P4 se sert de l'écriture qui lui permet, en même temps qu'il leur fait participer et coopérer au développement de compétences écrites, de trouver un moyen stratégique de ramener le calme. C'est donc par rapport aux circonstances et au contexte du milieu qu'il est arrivé à développer cette compétence de gestion de la classe, malgré ces années d'expérience de la pratique enseignante.

4.2.2. La position moyenne : un atout pour la gestion de l'hétérogénéité des niveaux (27P4 : 28P4 ; 14Ch : 30P4)

> ***27P4*** *: En général, je circule. Là j'ai des documents à remplir. Je circule toujours pour essayer de voir qui fait quoi. Ça je le fais aussi en seconde. Je le fais tout le temps parce que ça me parait essentiel.*
> ***12aCh*** *: Tu penses que ça, ça, cela a un effet sur les élèves.*
> ***28P4*** *: Pour dynamiser un élève qui est un peu perdu et qui est en retard. Ça peut redonner confiance parce que là aussi j'essaie d'être positif, ça peut redonner confiance à un élève qui ne sait pas du tout si ce qu'il a écrit ou pensé est juste. Moi, je l'encourage, je lui donne quelques débuts de réponse, voilà. Et, en général ça aide, ça peut être une aide, une béquille on va dire, voilà.*
> ***14Ch*** *: En passant par les rangs ça te donne l'occasion de rectifier certains qui sont perdus.*
> ***30P4*** *: Oui, mais cet élève je me souviens très bien c'était une élève en très grande difficulté. Pour lui, on suit la consigne. Il s'agissait de souligner et il a souligné tout le texte. Il n'a pas compris que c'était un peu discriminant quand même. Pour lui, c'était pas du tout l'idée. […].*

Même si P4 ne dit pas explicitement qu'en circulant dans les rangées il cherche une manière de faire pour gérer l'hétérogénéité de la classe, force est de reconnaître qu'il crée par la même occasion une relation de confiance qui vise à valoriser le travail des élèves afin qu'ils progressent dans la tâche à effectuer. En effet, cette position moyenne lui donne la possibilité de laisser agir les élèves en toute autonomie, afin de leur faire participer à la construction des

savoirs en situation d'apprentissage. Il a pu aussi, par la même occasion, contrôlé discrètement les tâches, notamment écrites, qu'il leur a prescrites.

4.2.3. Les savoirs transdisciplinaires : un développement possible de compétences (Annexe 4a, 36P4 : 38P4)

> ***36P4*** *: Je me souviens qu'on a, on partageait cette classe avec la collègue d'histoire - géo qui devait justement traiter des guerres israëlo-arabes, évoquer cette, cette histoire complexe entre les deux peuples. Elle l'avait, elle devait le faire. Donc, je vois que d'après ce qui se dit elle ne l'avait pas fait vraisemblablement parce que ça faisait partie des relations internationales du programme d'histoire - géo mais c'était lié, y avait un lien avec le programme d'histoire-géo. Je ne sais pas trop de quelle manière mais je sais que la collègue d'histoire géo devrait faire un petit travail là-dessus.*
> ***17Ch*** *: Et là, tu as dû combler avec des compétences transversales.*
> ***37P4*** *: Un tout petit peu, un tout petit peu voilà mais elle devait le faire. Elle va le faire. C'était prévu que dans la semaine, je ne sais pas trop, il était prévu qu'elle le fasse. Là je me souviens de ça.*
> ***18Ch*** *: Est-ce qu'il arrive souvent en français de faire un peu d'histoire et de géo pour expliquer le cours.*
> ***38P4*** *: Oui, oui, très couramment encore qu'au collège forcément parce qu'on est amené à placer en perspective tout simplement l'histoire littéraire dans l'histoire, hein. Bon si l'on traite de La Fontaine, il faut savoir précisément à quel roi il se réfère, ce que représente ce roi, etc… Bon, donc on fait, Wey, wey on met en perspective très régulièrement, très régulièrement.*

Dans son action qu'il regarde P4 a noté que la nécessité d'évoquer des savoirs transdisciplinaires, en l'occurrence ici le conflit entre palestiniens et israéliens, est une manière de faire qui peut favoriser la compréhension des élèves et le développement de l'activité. Il apparaît alors que le professeur, sans peut-être l'avoir programmé au préalable, a pu trouver dans son action une compétence transversale développée dans l'activité. Face à la difficulté des élèves de faire le lien entre les échanges épistolaires, l'objet de savoir, et le conflit israélo-palestinien, la référence à l'histoire est une manière de combler les difficultés de l'activité que les savoirs disciplinaires n'ont pas pu résoudre.

SYNTHESE

On le voit donc, par ses commentaires faits sur sa propre action incorporée dans l'activité didactique, P4 a pu dégager les difficultés ou empêchements, et les développements de sa propre activité. Il ressort de ses commentaires que, malgré son expérience et sa formation initiale, les compétences, liées à la gestion de la classe et au temps didactique ainsi qu'à l'organisation des interactions verbales, ne sont pas pré-acquises mais nécessitent plutôt de la part de l'enseignant une remise en question perpétuelle et des stratégies spécifiques au milieu et aux actions communes avec les élèves. On peut donc en déduire, en se fondant sur ce que P4 dit lui-même de ce qu'il fait ou a fait, que la formation initiale ne garantit pas, *a priori*, le développement de compétences professionnelles non incorporées dans l'activité dès lors que celles développées pour pallier aux difficultés rencontrées par P4 l'ont été au cours de l'activité. Autrement, l'activité semble être un moyen plus efficace de développement professionnel pour l'enseignant.

SYNTHESE DU CHAPITRE

En définitive, on peut dire que l'analyse des données d'autoconfrontation des enseignants non titulaires et titulaires de français a permis de voir que certaines compétences professionnelles ne sont pas acquises *a priori*, mais qu'elles se développent en situation didactique. Dans leurs discours et leurs commentaires sur leurs propres activités, il est apparu que certaines compétences professionnelles émergent de la situation didactique et se développent de manière incorporée dans l'activité. Il s'agit : de la gestion de la classe, du temps de l'activité, de l'hétérogénéité des niveaux, de la création de relations émotionnelles etc., durant l'activité. Or, certaines de ces compétences professionnelles, même acquises en formation initiale, sont sans cesse remises en question en fonction du milieu et du contexte. Les enseignants doivent donc apprendre dans leurs activités à s'adapter au contexte cognitif du milieu auquel avec ses élèves ils sont en interaction. L'autoconfrontaion leur a permis de s'en rendre compte et d'en prendre conscience.

CONCLUSION

Dans cette partie, réservée à la méthodologie de la recherche, nous avons évoqué les outils de la méthodologie (Chapitre 1), défini le dispositif de la recherche (Chapitre 2), fait l'analyse des synopsis (Chapitre 3), celle des données des grilles d'analyse (Chapitre 4) et d'autoconfrontation (Chapitre 5).

Dans le chapitre 1 nous avons rappelé le contexte de la recherche, notamment les représentations plus ou moins négatives qui nous ont amené à poser la problématique du développement des compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France. Ainsi cette problématique a permis de partir de l'hypothèse selon laquelle au Sénégal et en France les enseignants non titulaires de français développeraient des compétences professionnelles effectives et incorporées dans l'activité, similaires à celles des enseignants titulaires. Nous avons aussi posé quelques questions de recherche pour voir si la formation initiale est le seul gage de développement de compétences professionnelles, si la formation continue peut bien être une alternative à l'absence de formation des enseignants non titulaires de français, si l'activité peut être un moyen de développement de compétences professionnelles. Nous avons, en outre explicité et justifié le choix de l'approche comparative comme méthode d'analyse, dès lors qu'elle permet de faire la comparaison entre les enseignants non titulaires et titulaires de français, étant étendu que les titulaires jouissent *a priori* d'une légitimité professionnelle et institutionnelle, afin de voir s'il y a une similarité dans leurs manières de faire et d'agir dans l'activité. De même, nous avons défini l'autoconfrontation comme un outil d'analyse, et surtout d'explicitation, permettant, à travers ce que les enseignants disent et pensent de ce qu'ils ont fait dans leurs activités initiales, pour déceler les empêchements et les développements de compétences professionnelles de leurs activités.

Dans le chapitre 2, nous avons évoqué le dispositif de la recherche, en l'occurrence le champ de la recherche, la définition des synopsis, la description des grilles d'analyse et la présentation des items de la topogenèse, de la mésogenèse et de la chronogenèse sur lesquels nous avons basé l'analyse des compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires de français, à travers leurs positions et mouvements dans le lieu didactique, leur gestion des temps didactique et chronologique, et l'organisation de l'interaction verbale avec les élèves.

Dans le chapitre 3, nous avons retenu de l'analyse des synopsis qu'une activité didactique est une succession d'actions inédites qui requièrent de la part du professeur une constante adaptation. En effet, dans l'interaction entre les professeurs et les élèves, il y a eu des moments de dialogue dynamique et constructif, mais aussi des séquences de dialogue de sourds, parfois des retours en arrière, qui font que les savoirs programmés sont sans cesse réadaptés au contexte cognitif de l'activité. Or, cette capacité à gérer la classe en s'adaptant aux milieux didactiques, est une manière de développer des compétences professionnelles dans l'activité.

En analysant les données des grilles d'analyse nous avons pu montrer que, aussi bien au Sénégal qu'en France, les enseignants non titulaires et titulaires de français avaient une manière de faire, des gestes professionnels qui favorisaient plus la diffusion magistrale des savoirs programmés qu'ils permettaient leur co-construction avec les élèves de manière coopérative et participative. Quand il s'est agi de faire la comparaison nous avons retenu que les enseignants non titulaires et titulaires de français avait effectivement une approche similaire dans l'activité d'enseignement.

L'analyse des données d'autoconfrontation, dans le chapitre 5, est venu corroborer, à travers le propre regard et les commentaires des enseignants non titulaires et titulaires de français sur ce qu'ils se voient faire dans leurs activités initiales, l'idée que la plupart des compétences professionnelles, mêmes acquises en formation initiale, se construisent, voire se reconstruisent et se consolident dans l'activité. Ainsi, les enseignants dans leur discours d'autoconfrontation ont pu noter que certaines compétences professionnelles, comme la gestion de la classe, qu'ils pensaient définitivement acquises, étaient remises en question dans l'activité. Il leur fallait donc trouver spontanément, dans le lieu didactique, les ressources cognitives et stratégiques nécessaires pour développer de nouvelles aptitudes, de nouveaux gestes professionnels, bref des compétences professionnelles liées à l'activité.

CONCLUSION GENERALE

En somme, les compétences professionnelles des enseignants non titulaires et titulaires semblent étroitement liées à l'activité. Les références théoriques, évoquées dans la deuxième partie de ce travail, ont bien montré que les compétences professionnelles généralement, et plus spécifiquement celles des enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France se construisent en situation. Les notions d'autoformation, d'acquis expérientiels, d' « apprentissage sur le tas », de mémorisation ou de reproduction des gestes professionnels, ont été prépondérantes dans la définition des compétences professionnelles des enseignants non titulaires. Pour ces enseignants non formés les gestes professionnels s'apprennent, se construisent et se consolident en situation. Il est clair que, pour eux, l'activité constitue un réel gage de développement professionnel. Ainsi au Sénégal et en France, les enseignants non titulaires résorbent le déficit de formation professionnelle par l'activité, l'expérience de la pratique du métier qui favorisent leur développement professionnel. Il est apparu, aussi bien dans l'analyse des données du triplet des genèses que celles des autoconfrontations simples, ainsi que celles des synopsis, que la formation initiale, même si elle reste essentielle et prépondérante, ne garantit pas le développement de compétences professionnelles *a priori*. Il faut que les enseignants titulaires de français renouvellent leurs gestes professionnels en les consolidant dans l'activité et la pratique, que les non titulaires de français les construisent, les mémorisent et les reproduisent dans le milieu. C'est justement, cette reproduction des gestes qui leur permet de s'autoformer, d'apprendre des manières nouvelles de faire en fonction du contexte et des circonstances du lieu didactique, de consolider leurs acquis expérientiels.

1. Les résultats

A la lumière des références théoriques, convoquées pour définir les notions et les concepts des compétences professionnelles et du triplet de genèses, et en se fondant sur le principe que les enseignants dits titulaires, comme nous l'avons exposé dans la partie consacrée au contexte de la recherche, jouissent d'une légitimité institutionnelle, et par conséquent, sont considérés comme compétents et professionnels, nous pouvons dire que les enseignants non titulaires de français au Sénégal et en France, en l'occurrence les vacataires et les contractuels développent effectivement des compétences similaires aux siennes et incorporées dans l'activité. En effet, l'analyse simple des données a révélé que les enseignants, non titulaires comme titulaires, ont, selon les critères du triplet des genèses, agi en maîtres de l'action didactique. Ils ont tous

contribué à privilégier les actions d'enseignement sur celles d'apprentissage, anéantissant ainsi de manière significative la nature participative, coopérative, voire conjointe de l'action didactique. De ce point de vue, même si c'est à des degrés divers, ils ont agi plus ou moins de la même sorte dans l'activité, reproduisant quasiment les mêmes gestes et les mêmes manières de faire dans la gestion des temps chronologique et didactique, dans leurs positions et mouvements respectifs en situation didactique, et surtout dans la façon dont ils ont conduit l'interaction verbale avec les élèves pour introduire les savoirs dans le milieu. Dans leurs activités respectives, l'analyse des données du triplet des genèses a révélé leur occupation omnisciente, quasi totale de leurs activités, par leurs actions trop prépondérantes. Ainsi, leurs postures de maîtres du jeu didactique ont permis de penser qu'ils ont imprimé à leurs activités une empreinte magistrale et non conjointe, voire non participative avec les élèves. Ils sont donc restés dans une logique de transmission, et non de construction, voire de co-construction des savoirs, maintenant ainsi les élèves dans une posture d'acteurs passifs, enclins à recevoir les savoirs du maître.

L'analyse comparative a permis d'établir une similarité assez significative entre les enseignants non titulaires et titulaires de français au Sénégal et en France dans leurs gestes professionnels. C'est ce qui aussi est ressorti de l'analyse des données d'autoconfrontation, car dans leurs discours et commentaires, portés sur leurs propres activités, les enseignants non titulaires et titulaires ont reconnu le caractère magistral de leurs activités, et par conséquent, l'absence de relation conjointe avec les élèves. Par ailleurs, ont-ils remarqué, que certaines compétences professionnelles comme la gestion de la classe, du temps didactique, la construction de savoirs d'action, bref l'organisation de l'activité, ne sont jamais acquises définitivement, mais sont sans cesse renouvelées au gré des aléas du milieu et de ses imprévisibles développements.

2. **Discussion des résultats**

Même s'il est vrai que les enseignants non titulaires de français développent des compétences professionnelles effectives et incorporées dans l'activité, similaires à celles des enseignants titulaires de français au Sénégal et en France, il faut reconnaître la relativité de la similarité en fonction du pays. Si la similarité des compétences développées dans l'activité par les enseignants non titulaires et titulaires est très significative au Sénégal, force est de reconnaître que, en France, il existe des différences entres les enseignants non titulaires et titulaires dans

leurs manières de faire en situation, même si cela ne remet pas en cause l'idée que leurs actions restent globalement similaires. Le principal constat qui en découle c'est que, au Sénégal, l'action didactique conjointe est quasiment anéantie alors que, en France, l'activité des enseignants non titulaires et titulaires est plus proche d'une action didactique conjointe, quand bien même leurs actions restent magistrales et dominantes. Par ailleurs, la possibilité de développer des compétences professionnelles dans l'activité ne suffisent pas à élaguer l'importance de la formation initiale qui reste un cadre prépondérant dans le processus de professionnalisation des enseignants. Par ailleurs, à défaut d'une formation initiale les enseignants non titulaires, pourraient bien voir leurs compétences professionnelles développées dans l'activité, et leurs expériences engrangées dans la pratique du métier d'enseignement validées par un processus de formation continue.

3. **Quelles perspectives pour le développement de compétences professionnelles des enseignants non titulaires de français au Sénégal et en France ?**

Au final, l'activité reste donc, au-delà de la formation initiale, un réel moyen de développement de compétences professionnelles des enseignants non titulaires de français au Sénégal et en France. Il en résulte donc que la formation initiale n'est pas le seul gage de professionnalité des enseignants, mais que l'autoformation par la pratique, l'action et les acquis expérientiels engrangés dans l'activité, permettent, par ailleurs, le développement, par les enseignants non titulaires de français, de compétences professionnelles situées et émergeant du milieu. Il faudrait donc tendre vers la validation des acquis de l'expérience tirés de la pratique et de l'activité d'enseignement pour leur développement professionnel, même si force est de reconnaître que la formation initiale reste primordiale dans le métier d'enseignement. Ainsi, la formation continue serait une alternative réelle au déficit de formation des enseignants non titulaires de français, au-delà des compétences professionnelles qu'ils peuvent développer dans la pratique et dans l'activité. Il faut, dès lors, tendre vers un processus de validation des compétences professionnelles incorporées dans l'activité, reconnues et homologuées par l'institution scolaire comme participant de la professionnalisation des enseignants de français non formés, c'est-à-dire non titulaires, en l'occurrence les enseignants vacataires et contractuels au Sénégal et en France.

BIBLIOGRAPHIE

Abernot, Y. et Ravestein, J. (2009). Réussir son master en sciences humaines et sociales. Paris : Dunod.

Abric, J-C. (2003). Pratiques et représentations. Paris : PUF.

Aimon, D. (1998). *Le concept de représentation*. Travail réalisé sur la base du cours de Jean Clenet en novembre 1998 dans le cadre d'un DEA en sciences de l'éducation. Disponible sur *http// : daimon.free.fr/médiactrices/représentations.html*. Dernière consultation septembre 2014.

Aubret, J., Gilbert, P. & Pigeyre, F. (2002). Management des compétences. Paris. Dunod.

Altet, M. (2001). *L'analyse des pratiques. Une démarche de formation profesionnalisante ?,* Recherche et formation N°35, p. 25 – 41.

Altet, M.; Paquay, L. & Perrenoud, P. (Ed. 2003), former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences? Bruxelles : De boeck.

Altet, M. et Bourdoncle, R. (2000). *Formes et dispositifs de la professionnalisation*. Recherche et formation N°35, Paris.

Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF.

Amigues, R., Lataillade, G. & Mencherini, N. (2010). *Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidation.* In Yvan, F & Saussez, F. (dir) (2010). Les outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Laval : Les Presses de l'Université. 19-37.

Amigues, R., Faïta., & Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie, 469*, 41- 44.

Anadon, M. (1999). *L'enseignement en voie de professionnalisation,* in Gothier, et Al. (dir). L'enseignant, un professionnel, Quebec, PUQ.

Anciaux, J-P. (1994). L'entreprise apprenante : vers le partage des savoirs et des savoir-faire dans les organisations. Ed. D'organisation.

Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L. & Tiberghien, A. (1994). La transposition didactique à l'épreuve. Grenoble : La pensée sauvage.

Barbier, J-M. (1998). Savoirs théoriques et savoir d'action. PUF.

Barel, Y. (1979). Le paradoxe et le système. PUQ.

Baumard, P. (1995). *Des Organisations apprenantes ? Les dangers de la consensualité.* In Revue française de gestion, n° 105, p. 49-58.

Blanchard-Laville, C ; et Fablet, D. (1996). L'analyse des pratiques professionnelles, Paris : l'Harmattan.

Beaujolin, F. (2001). Vers une organisation apprenante. Ed. Liaisons. Articles de revues

Bonichon, G. & Martina, D. (2008). Métier d'enseignant : 10 compétences professionnelles. Vuibert.

Bourbao M. (2008). « Qu'est-ce qu'un enseignant compétent ? ». *Questions vives* vol. 5, n° 10. pp. 72-90.

Brochier D. (2009). « Gérer les parcours professionnels dans l'entreprise : l'expérience face au diplôme ». *Revue Éducation Permanente* n° 181. pp. 47-55.

Bourdoncle, R. (1993). *La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe*. Revue Française de pédagogie N°105, p 83-119.

Boutte, J-L & Mallet, J. (Dir), (2008). *Dossier : La Compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation.* In: Questions vives, vol. 5, n° 10.

Bouvier, A. (2001). L'établissement scolaire apprenant : l'établissement scolaire et son management dans la perspective de la conduite du changement. Hachette, pédagogique et expérimentation. CRDP de l'Académie de Créteil.

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques : didactiques des Mathématiques, Grenoble : la pensée sauvage.

Buhot, E. (2007). *Equipes d'école et insertion professionnelle des nouveaux enseignants*.Université de Rouen.

Brousseau, G. (1998). Théorie des situations didactiques : Didactique des mathématiques 1970-1990. Grenoble : La Pensée Sauvage.

Cabin, P. (2005). Les organisations : état des savoirs. Sciences humaines Editions.

Carre, P & Collette, S. (2009). L'atout sénior : relations intergénérationnelles, performance, formation. Dunod.

Carre, P. (2005). L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir. Dunod.

Carre, P. & Le Boterf, G. (2005). Formation des adultes et individualisation : ingénierie, travail.

Carre, P. & Charbonnier, O. (2003). Les Apprentissages professionnels informels. L'harmattan.

Carre, P. & Tetart, M. (2003). Les Ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes. L'Harmattan.

Carre, P. & Moisan, A. (2002). L'Autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques. L'Harmattan.

Carre, P. & Moisan, A. (2002). La Formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques. L'Harmattan.

Carre, P. (2001). De la motivation à la formation. L'Harmattan.

Carre, P. ; Moisan, A. & Poisson, D. (1997). L'Autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie. PUF.

Cattonar, B. Lessard, C. & Maroy, C. (2010). *La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Quebec (1990-2010)*. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse : PUM. 39 - 52.

Chabridon, M. & Jorro, A. (2010). *L'expérience axiologique d'enseignants en collège « ambition réussite »*. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse : PUM. 97-107.

Chappaz, G. (Avril 1993). *Les représentations du monde comme tremplin pédagogique*. In sciences humaines, n°27.

Chevallard, Y. (2003). *Didactique et formation des enseignants*. Journées d'études INRP-GEDIAPS. Paris. 1-14. (Disponible sur *ife.ens-lyon.fr/publications/édition-électronique/aster/RA032-01.pdf*, dernière consultation septembre 2014).

Chnane-Davin, F & Groux, D. (dir.) (2009). Méthodologie de la comparaison en éducation Revue *Raisons, comparaisons, éducations, La Revue française d'éducation comparée, numéro 5* : L'Harmattan.

Clenet, J. (1998). Représentations, formations et alternances/Développement. Paris : l'harmattan.

Clot, Y. (2005). *L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue*. (*http://lchc.ucsd.edu/mca/Mail/xmcamail.2006_09.dir/att.../01-clot-bakhtin.rtf*). Dernière consultation : Août 2014. 1-18.

Clot, Y. (1999). *Le geste est-il transmissible ?* Apprendre autrement aujourd'hui ? 10 entretiens de la Villette.

Clot, Y. & Duboscq, J. (2010). *L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés*. Revue d'anthropologie des connaissances. 255-284.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (mai 2000). *Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité*. Pistes, vol 2 N° 1. 1-7.

Cordié, A. (1998). Malaise chez l'enseignant, Paris : le Seuil.

Danvers, C. (2009). Réforme des IUFM : vers une nouvelle professionnalisation enseignante ? L'Harmattan.

Debret, D. (mai-juin1998). *Entreprise apprenante*. In Actualité de la formation permanente, n° 154, 25-109.

Dionne, P. & Roger, J. (1997). Le Stratège du XXIème siècle. Vers une organisation apprenante. Gaëtan Morin.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006) Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif. Presses universitaires de Namur.

Dubar, C. (2001). La crise des identités, Paris : PUF.

Dubois, J. (hiver 1995-1996). *L'entreprise apprenante.* In : Projet, n° 244, 71-80.

Durant, M. ; Ria, L. &Veyrunes, P. (2010). *Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification de l'activité des enseignants*. In Yvan, F & Saussez, F. (dir) (2010). Les outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Première partie : chapitre I. Laval : Les Presses de l'Université. 17-18.

Durat L. & Mohib N. (2008). *Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir*. In Questions vives, vol. 5, n° 10. pp. 25-41.

Fabré, M. (1999). Situations-problèmes et savoir-scolaire. Paris : PUF.

Faïta, D. & Vieira, M. (2003). *Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée*. Schoê, hors série I, 57-68.

Falzon, P. (1989). Ergonomie cognitive du dialogue. Grenoble: PUG.

Gaillot, B-A. (1997). Arts plastiques, éléments d'une didactique critique. Paris, PUF.

Gaté, J-P (2004). *L'appropriation de l'écrit par la mobilisation de compétences plurielles*, in R. Toussaint & C. Xypas, dirs, *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 2004. 129-150.

Groux, D. (2009). Penser la comparaison en éducation. In Méthodologie de la comparaison en éducation. Revue *Raisons, comparaisons, éducations, La Revue française d'éducation comparée, numéro 5* : L'Harmattan. 63 – 86.

Ghiglione, R., & Blanchet, A. (1991). Analyse de contenu et contenu d'analyse. Paris : Dunod.

Gilly, M. (2003). *Les représentations sociales dans le champ éducatif*. In Jodelet, D. (dir) (2003). Les représentations sociales. Troisième partie : champs de recherche et d'application spécifiques. Paris : PUF. Collection Sociologie d'aujourd'hui, 7 éd (texte imprimé).

Hubault, F., Noulin, M., Rabit, M. (1996). *L'analyse du travail en ergonomie*. In Cazamian, P., Hubault, F., & Noulin, M. (Eds.), Traité d'ergonomie.

Huberman, M. (1989). La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession. Lausanne : Delachaux et niestlé.

Jorro, A. (2007). Evaluation et développement professionnel. Paris : L'Harmattan.

Jorro, A. (2009). La reconnaissance professionnelle : Evaluer, Valoriser, Légitimer. Canada. Presse Universitaire d'Ottawa.

Jorro, A. (2002). Professionnaliser le métier d'enseignant. Paris : ESF.

Jorro, A. (1998). *Le sujet et ses postures professionnelles : l'évaluation des liens*. Louvain-la-neuve : Pédagogies N°12. 7-12.

Jodelet, D. (dir) (2003). Les représentations sociales. Paris : PUF. Collection Sociologie d'aujourd'hui, 7 éd (texte imprimé).

Jodelet, D. (1997). *Les représentations sociales, regard sur la connaissance ordinaire*. In sciences humaines, n°27.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales : un domaine en expansion*. In Les représentations sociales, Sociologie d'aujourd'hui. Paris : PUF.

Jodelet, D. (1989). Folies et représentations sociales. Version numérique. Disponible sur *http// : classiques.uqac.ca*. Dernière consultation septembre 2014.

Lac, M, Mias, C ; Labbé, S. & Bataille, M. (2010). *Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation*. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse : PUM. 133-145.

Le boterf, G. (2007). *Professionnaliser, quels enjeux ? Quels parcours de professionnalisation ?* PME.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, Editions d'Organisation.

Lebret, G. & Chartier, D. (1993). *La Formation par la production de savoirs : quelles articulations théorie-pratique en formation* : actes du colloque : Tours, 1er et 2 octobre 1990. L'Harmattan,

Lebahar J.-C. (nd). *L'analyse de l'activité de conception : situations professionnelles, situations didactiques, perspectives*. UMR-ADEF, Équipe Gestepro. Aix Marseille Université.

Le Moigne, J - L, (1990). La théorie du système général. Paris : PUF, Nouvelle Edition

Levi-strauss, C. (1962). La pensée sauvage. Paris : Plon.

Litou, F. (Septembre, 1996). *A la recherche de l'organisation apprenante*. In : Management France, n° 97, 27 - 29.

Mallet, J. (1996). L'organisation apprenante : tome 1 : l'action productrice de sens : actes du colloque, 1996. Université de Provence.

Mallet, J. (1996). L'organisation apprenante : tome 2 : faire, chercher, comprendre : actes du colloque. Université de Provence.

Mallet, J. (1994). L'entreprise apprenante : de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante, en passant par les théories de la complexité. Oméga formation conseil.

Mannoni, P. (1998). Les représentations sociales. Que sais-je : PUF.

Martineau, R. & Provost, C. (2004). *L'enseignement de l'histoire et la construction de l'identité sociale : entre la raison et l'émotion*. In Toussaint, R. & Xypas, C. (2004). La notion de compétence en éducation et formation : fonctions et enjeux. Paris l'Harmattan. 47-69.

Maulini, O. (2007). L'organisation du travail scolaire, enjeu caché des réformes ? Collection Éducation - intervention, Presses de l'Université du Québec.

Maubant, P., Roger, L., Caselles-Desjardins, B., Mercier, B. & Nicole, G. (2010). *Questions et enjeux dans l'étude compréhensive des processus de professionnalisation dans les métiers de l'intervention humaine*. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse : PUM. 109-132.

Melyani, M. (1995). *Professionnalisation anodine ou clé de voûte du métier d'enseignant*. In Revue des sciences de l'éducation, vol. XX1, n° 3, 519 - 539.

Mériaux O. (2009). *Les parcours professionnels : définition, cadre et perspectives.* Revue Éducation Permanente n° 181. pp. 11-21.

MEQ (2001). Programme de formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Moisan, A. (Mai, 1995). *Autoformation et organisation apprenante*. In Education permanente, n° 122, pp. 15-29.

Morin, E. (2005). La pensée complexe. Editions du Seuil; Nouvelle édition.

Morin, E. (2000). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. Paris : éditions du seuil.

Moscovici, S. (1989). *Des représentations collectives aux représentations sociales*. In Jodelet, D (2003). Les représentations sociales. Coll. Sociologie d'aujourd'hui : PUF. 7éme édition.

Mukungu-kakangu, M. (2007). Vocabulaire de la complexité-Post scriptum à la Méthode d'Edgar Morin. L'Harmattan.

Niang, B. (2010). Savoir pour agir : la clé de l'efficacité. Ecritures plurielles (Edition spéciale).

Nyhan, B. ; Kelleher, M. & Cressey, P. (2004). Relever le défi des organisations apprenantes : tome 1 : grands enjeux, une perspective européenne. POELL. – Office des publications officielles des communautés européennes.

Nyhan, B. ; Kelleher, M. & Cressey, P. (2004). Relever le défi des organisations apprenantes : tome 2 : recueil de contributions européennes. POELL, Rob. – Office des publications officielles des communautés européennes.

Oudet, S. (2010). *Alternances et professionnalisation*. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse : PUM. 83-95.

Paquay, L ; Altet, M., Charles, E et Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants professionnels. Paris : De Boeck.

Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ?* Recherche et formation N°15, 7-37.

Paradeise, C. (2010). *Professions et organisations, la concurrence des régulations. Le cas de la profession académique*. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse : PUM. 53-69.

Pelletier, G. (2010). *De la professionnalisation en éducation : regard sur les directions d'établissement*. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse : PUM. 29-38.

Perraudeau, M. (2004). *Les compétences à l'école primaire, quelles définitions, quels enjeux ?* In Toussaint R. & Xypas C. (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux*. Paris : L'Harmattan. 119-128.

Perrenoud, P. (1999). Des compétences pour enseigner. Paris : ESP l'éditeur.

Peyron-Bonjan, C. (2010). *Problèmes épistémologiques de la didactique comparée : méthodes, concepts, champ (s) théorique (s)*. Revue Education comparée, p. 31- 48.

Piaget, A. & Bataille, M. (1998). Une action collective d'éducation.

Pinte G. (2004). *La validation des acquis de l'expérience : un développement des compétences par l'autoformation qui redonne du sens au concept d'éducation permanente*. In Toussaint R. & Xypas C. (2004). *La notion de compétence en éducation et en formation: fonctions et enjeux*. Paris : L'Harmattan. 207-225.

Reboul, O. (1980). Qu'est-ce que apprendre ? Paris : PUF.

Remoussenard, P. (2010). *Des liens entre besoin de connaissance du travail et perspectives de professionnalisation*. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse : PUM. 13-27.

Rodolphe, M-J ; Toussaint et Constantin HYPAS (Dir). (2004). La notion de compétences en éducation et formation : fonction et enjeux. L'harmattan.

Ropé, F. et Tanguy, L. (Dir), (1994). Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et des entreprises. L'Harmattan.

Rimet-M, J. & Paillole, C. (2003). Diriger autrement l'établissement scolaire : analyser et dynamiser sa pratique. Chronique sociale.

Russel, J. et Munby, H. (1996). *Restructurer : rôle de l'expérience dans le développement de l'objet professionnel des enseignants*. In Schon, D. (dir), le tournant réflexif. Montréal : Logique, 251-284.

Schneuwly, B. (Juillet-Septembre 2007). *Sensevy, G. & Mercier, A. (Dir.). Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. In Revue française de pédagogie. 174-177. Edition papier.

Schneuwly, B. & Thevenaz T. (2006). Analyse des objets enseignés. Le cas du français. Bruxelles : De Boeck.

Sensevy G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique.* Bruxelles : De Boeck.

Sensevy, G. et Mercier, A. (2007). Agir ensemble : l'action didactique conjointe.

Sensevy, G. et Mercier, A. (Mai 2006). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe, notes pour une synthèse.*

Sorin, N. (2004). *La compétence langagière et les savoirs en jeu*. In R. Toussaint & C. Xypas, dirs, *La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux*, Paris : L'Harmattan, 2004. 175-188.

Sperber, D. (2003). *L'étude anthropologique des représentations. Problèmes et perspectives*. In Jodelet, D. (dir) (2003). Les représentations sociales. Première partie : les représentations

sociales dans le champ des sciences sociales. Paris : PUF. Collection Sociologie d'aujourd'hui, 7 éd (texte imprimé).

Stroobants, M. (2010). *Les compétences professionnelles comme puissance de négociation*. In Wittorski, R. (2010). Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets. Les dossiers de l'éducation N°24. Toulouse : PUM. 71- 82.

Tardif, J. et Lessard, C. (2000). Le travail des enseignants. Bruxelles : De Boeck Université.

Toussaint R. & Xypas C. (dir.) (2004). La notion de compétence en éducation et en formation. Fonctions et enjeux. Paris : L'Harmattan.

Valentin, C. (1997). Enseignant : reconnaître ses valeurs pour agir. Paris ; ESF éditeur.

Vincent, C. (Janvier-février-mars 2002) *Les caractéristiques des enseignants efficaces en question.* In Revue française de pédagogie N°162, 81-93.

Vincent, C. & Baillat, G. (1999). PE2 : se former en IUFM. A. Colin.

Vuillerme, J-L. (1989). Le concept de système. Paris : PUF.

Wittgenstein, L. (1976). De la certitude, Paris : Gallimard.

Wittorski, R. (Coordinateur) (2010). *Regards croisés sur la professionnalisation et ses objets*. Les dossiers des sciences de l'éducation. Toulouse : PUM.

Wittorski, R. & Briquet-D, S. (2008). Comment les enseignants apprennent-ils leur métier? L'Harmattan.

Wittorski, R. & Sorel, M. (juillet 2008). *La Professionnalisation.* In Savoirs, n° 17, juillet 2008.

Wittorski, R., Crepy, S. & Mas, B. (2008). *Développer la fonction formative des établissements scolaires du 1er degré*. Formiris : Missions, écoles et recherche. Disponible sur *sitecoles.formiris.org* (Dernière consultation le 05 novembre 2014).

Wittorski, R. (2007). Professionnalisation et développement professionnel. L'Harmattan.

Wittorski, R. (2005). Formation, travail et professionnalisation. L'Harmattan.

Wittorski, R & Sorel, M. (2005). La Professionnalisation en actes et en questions. L'Harmattan.

Wittorski, R. (1997). Analyse du travail et production de compétences collectives. L'Harmattan.

Yvan, F & Saussez, F. (dir) (2010). Les outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Laval : Les Presses de l'Université.

WEBOGRAPHIE

http://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm

http://medias.formiris.org/sitecoles_1986_1.pdf

http://medias.formiris.org/sitecoles_2332_3.pdf

http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6041

http://www.univ-rouen.fr/civiic/archives/Eric_BUHOT_AREF2007_496.pdf

http://www.isp-formation.fr/article.php3?id_article=112

http://www.etatsgeneraux-formationdesenseignants.fr/

http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/122.pdf

http://www.ucanss.fr/activites/conseil/ressources-humaines/tutorat/07_fiches-tuteurs.pdf

http://www.isp-formation.fr/IMG/ppt/Le_management_d_un_etablissement_apprenant.ppt

http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/decembre2005.htm#partie4

http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/ftech16bis_cle73f12f.pdf

http://www.erudit.org/revue/RSE/1995/v21/n3/031809ar.pdf

http://www.cibc64.net/public/Synth_se_de_la_conf_rence_de_Guy_Le_Boterf.pdf

http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=2453&do_chec

http://www.gouv.sn

http://www.gouv.fr

INDEX DES NOTIONS ET CONCEPTS CLEFS

A

L'action conjointe 128
L'action didactique.....128
L'activité pour définir les compétences professionnelles 82

C

La chronogenèse.....122
Compétences professionnelles : un savoir « managérial » et une « efficience » des résultats.....73
Compétences professionnelles et « expérience axiologique ».....108
Compétences professionnelles et « l'agir professionnel » 86
Compétences professionnelles et « requalification » permanente.....103
Compétences professionnelles et acquis expérientiels 107
Compétences professionnelles et activité 94
Compétences professionnelles et analyse de l'activité.....96
Compétences professionnelles et autoformation 105
Compétences professionnelles et autonomie collective 72
Compétences professionnelles et cadre didactique 63
Compétences professionnelles et environnement scolaire 74
Compétences professionnelles et ergonomie de l'activité.....66
Compétences professionnelles et expérience acquise 103
Compétences professionnelles et expérience interactionnelle 110
Compétences professionnelles et expérience stratégique 106
Compétences professionnelles et interdisciplinarité 89
Compétences professionnelles et légitimité d'agir..... 87
Compétences professionnelles et mise en pratique des savoirs..... 95
Compétences professionnelles et mise en situation de l'action..... 98
Compétences professionnelles et politiques institutionnelles..... 62
Compétences professionnelles et ressources cognitives 90
Compétences professionnelles et savoirs contextualisés..... 92
Compétences professionnelles et savoirs d'expérience..... 105
Compétences professionnelles et savoirs différenciés 67
Compétences professionnelles et savoirs organisationnels de la classe..... 104
Compétences professionnelles et socialisation 71
Compétences professionnels et savoirs « situés » 99
Les compétences professionnelles : une logique de l'action et de la pratique..... 82

Les compétences professionnelles : de l'action à l'expérience apprenante.....112
Les compétences professionnelles : de l'expérience à la production de savoirs transférés 114
Les compétences professionnelles en trois dimensions : actionnelle, sociale et institutionnelle.....64
Les compétences professionnelles : entre l'autonomie et les prescriptions.....69
Les compétences professionnelles entre la tâche prescrite et l'activité.....65
Les compétences professionnelles entre tâches et savoirs théoriques 83
Les compétences professionnelles : légitimité politique ou institutionnelle ?..62
Les compétences professionnelles : une construction en devenir et dans l'action renouvelée 101
Les compétences professionnelles : une expérience dans la continuité 108
Les compétences professionnelles : une expérience sociale et formatrice 113
Les compétences professionnelles : « une logique d'action et un agir professionnel » 85
Les compétences professionnelles : une logique de savoirs.....88
Les compétences professionnelles : une logique expérientielle 103
Les compétences professionnelles : une logique fonctionnaliste, interactionniste et critique.....75
Les compétences professionnelles : une mise en relation de plusieurs connaissances 91
Les compétences professionnelles : une nécessaire conjonction des actions et situations professionnelles 97
Les compétences professionnelles : une reconnaissance et une confiance en soi 111
Le contrat didactique 130

D

Définir.....133
Dévoluer 133
La distance 126

I

Institutionnaliser 134
L'interaction verbale comme une relation dialogique entre professeurs et élèves ..118

J

Les jeux d'apprentissage.....132
Le jeu didactique.....130

L

Le langage dans l'action didactique conjointe 120
Le langage et les contenus épistémiques 117

M

La mésogenèse.....116
Les milieux didactiques 131

O

L'organisation de l'action didactique conjointe : la structure ternaire.....135

P

Les prescriptions et « le modèle pédagogique pour définir les compétences professionnelles.....68
La proxémique.....119

Q

Le quadruplet des jeux 132

R

Réguler 134
La référence didactique 125
La relation du professeur à l'institution 136
La relation du professeur à la société ... 137
La relation du professeur au savoir..... 136

S

Systèmes sémiotiques et sémiose 120

T

La technique..... 126
La topogenèse 123
Les transactions didactiques 129
Le triplet des genèses comme un moyen d'étudier les compétences professionnelles des enseignants non titulaires 116

INDEX DES AUTEURS

A

Allal (1999) 91
Amigues (1994, 2000).....118
Amigues, Faïta & Saujat (2004).....25
Amigues, Lataillade & Mencherini (2010) 119
Amigues, Lataillade & Mencherini (2012) 118
Amigues, Lataillade et Mencherini (2010) 118
Article 5 de l'arrêté du 19 février 2003 ...34
Assude et Mercier.....117, 126
Aubret, Gilbert & Pigeyre (2002) 86

B

B. Glaser et A. Strauss, 1967 (trad. 1995) 147
Bakhtine (1970a) 158
Barbier (2006) 94, 162
Barbier (1998) 113
Bourbao (2004) 115
Bourbao (2008) 83, 105
Bourbao (2008) 83
Boutte & Mallet (Dir) (2008) 24
Brochier (2009 : 47) 83
Brochier (2009) 82, 83
Brousseau (1998).....130
Brousseau (1998).....135

C

Cattonar et Maroy (2000).....74
Cattonar, Lessard & Maroy (2010) 75
Cattonar, Lessard & Maroy (2010)……..72, 73, 74, 105
Cattonar, Lessard et Maroy (2010)..... 73
Cattonar, Lessard, et Maroy (2010)..... 72
Cattonard, Lessard & Maroy (2010)..... 74
Cattonor, Lessard et Maroy (2010)..... 73
Chabridon et Jorro (2010) ……76, 108, 109, 110, 111
Chevallard (2003) 29
Chevallard (2003) 175
Chevellard (1991) 123
Chnane-Davin & groux (Dir), 2009..... 25
Chnane-Davin et Groux (Dir)..... 146
Clot & Duboscq (2010 : 257) 158
Clot & Duboscq (2010)…….. ..... 25, 156, 157, 158, 159
Clot (1999)..... 166
Clot (2000)..... 162
Clot (2005)..... 152
Clot et Duboscq (2010 : 255)..... 150
Clot & Duboscq (2010) 157
Clot & Duboscq, 2010 151
Clot & Faïta, 2000 156
Clot, 1999 ..... 160, 165
Clot (2000)..... 162
Clot (2005)..... 25, 151, 152
Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (2000 : 2)..... 159
Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (2000) 160
Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (2000) 160, 161, 164

Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (2000 : 2).....160
Clot, Faïta, Fernandez & Scheller (mai 2000).....25
Clot, Faïta, Fernandez et Scheller (2000) 160

D

Décret Missions (1997) 73
Duboscq & Clot (2010) 151
Dumas et Weil (1998) 63
Durat & Mohib (2008) 86, 88
Durat et Mohib (2008 : 32) 88
Durat et Mohib (2008 : 27) 86
Durat et Mohib (2008 : 29) 87
Durat et Mohib (2008).....86

F

Faïta & Vieira (2003) 155
Faïta & Vieira (2003)……..…...153,154,155,156, 159
Faïta et Vieira (2003 : 59) 154
Faïta et Vieira (2003) 153
Forest & Mercier (2007 : 7) 150
Forest & Mercier (2007) 150
Forest & Mercier(2009).117, 119, 121, 149
Forest et Mercier (2009 : 7).....116
Forest et Mercier (2009 : 7)...122, 124, 128
Forest et Mercier (2009 : 9).....116
Forest et Mercier (2009).....116, 119, 126
Forest et Mercier (2007).....150
Forest et Mercier (2009).....126
Forest, et Mercier (2009).....119
Forest, D. (2OO6).....126
Forest, D. et Mercier, A. (2009) 117

G

Gaté (2004 : 131) 88
Gaté (2004) 89
Gaté (2004) 88, 89
Gaté (2004 : 132) 89
Giasson (1990)..... 89
Gregory Bateson (1997, Tome 2, p. 126-128) 119
Gros (Dir) (2000)..... 162
Groux, 2009 148

H

Hall (1971)..... 119
Hatano, Fraisse 2007 84

J

Jorro (2002) 84, 86, 130
Jorro (1999) 111
Jorro (2002) .. 24, 29, 61, 68, 83, 84, 85, 86
Jorro (2007, 2009) 93
Jorro (2007, 2009) 93
Jorro (2009) 98

K

Krichewsky (2008) 83
Krichewsky (2008) 83

L

Lac, Mias, Labbé & Bataille..... 93
Lac, Mias, Labbé, & Bataille..... 92
Lac, Mias, Labbé, & Bataille (2010) 93
Lac, Mias, Labbé, et Bataille (2010) 92

Legendre (1993 : 28) 87
Legendre (1993) 87
Leney, Gordon et Adam (2008) 83
Leplat (1995) 106
Leplat, Hoc (1983) 159
Linhart (2009) 105

M

Martineau & Prevost (2004)…… 243, 245, 247, 249, 254
Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole (2010).....75, 77
Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole (2010).....76, 77, 78
Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole (2010)……. 75, 78, 79, 80, 81, 98, 99, 100, 101
Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier & Nicole (2010).....100
Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier et Nicole (2010) 76
Maubant, Roger, Caselles-Desjardins, Mercier et Nicole, 2010.....79
Mercier & Sensevy (2007) 89, 90
Mercier et Salin (1998) 150
Mercier et Sensevy (2007) 89
Mercier (1997).....149
Mériaux (2009 : 13).....82
Mériaux (2009).....82
Ministère de l'Education du Sénégal (2003) 32, 38
Morin (2005) 89
Morlaix (2004) 91
Morlaix (2004) 91

N

Naville, P. (1945/1972 : 85-86) 69
Niang (2010 : 111)..... 32
Niang (2010 : 112)..... 36
Niang (2010)..... 34, 41
Niang (2010)..... 30, 31, 34, 38, 40, 42, 43
Niang (2010 : 113)..... 38
Niang (2010 : 14)..... 38
Niang (2010 : 113)..... 37

O

Oudet (2010 : 92)..... 113
Oudet (2010)..... 112, 113, 114, 115
Oudet (2010)..... 112, 113, 114

P

Paradeise (1987) 70
Pastré (1999 : 28)..... 87
Pastre (2008)..... 99
Pastré (2002)..... 97
Pelletier (2010) 71, 72
Pelletier (2010) 68, 71, 72
Perraudeau (2004 :127)..... 63
Perraudeau (2004)..... 62, 63, 64
Perraudeau (2004)..... 62
Perrenoud (2004) 112
Peyron-Bonjan (2010 : 32) 146
Peyron-Bonjan (2010 : 33) 147
Peyron-Bonjan (2010) 146, 147
Peyron-Bonjan, 2010 ..... 25, 146
Piaser & Bataille (2010) 93
Portail internet de la direction de volontaires de l'Education 34

Portail internet de la Direction du Projet des Volontaires de l'Education.....33
Portail Internet de La direction du Projet des Volontaires de l'Education.....39
Portail internet de la Direction du Projet des Volontaires de l'Education.....33

R

Remoussenard (2010 : 13).....94
Remoussenard (2010 : 14).....94
Remoussenard (2010 : 16).....96
Remoussenard (2010 : 18).....105
Remoussenard (2010 : 22).....85, 162
Remoussenard (2010 :17).....97
Remoussenard (2010)… ...……..……95, 96, 97, 106, 162, 163
Remoussenard (2010).....162
Remoussenard (2010)…….. .....94, 95, 96, 97, 106, 107, 163
Remoussenard (2010 : 14).....95
Rychen (2001) 83

S

Sartori (1994 : 19-30).....146
Schubaeur-Léoni (2009).....146
Schubauer-Leoni 123
Schubauer-Leoni (2009).....147
schubauer-Leoni et al 148
Schubauer-Leoni et Al. 149
Schubauer-Leoni, 2009 .....25, 148
Selon Sensevy (2007 : 15).....129
Sensevey & Mercier, 2007 61
Sensevy & Mercier (2006 : 7).....149
Sensevy & Mercier (2007 : 6).....149
Sensevy & Mercier (2006)……. 124, 125, 148, 149
Sensevy & Mercier (2007)…… 25, 61, 111, 115, 243, 247
Sensevy & Mercier (2009)..... 117
Sensevy & Mercier (mai 2006)..... 25
Sensevy (2007 : 14) 128
Sensevy (2007 : 15) 129
Sensevy (2007 : 18) 130
Sensevy (2007 : 19) 130
Sensevy (2007 : 23) 131
Sensevy (2007 : 32) 117
Sensevy (2007)....……123, 125, 129, 130, 132, 133, 134, 135
Sensevy (2011 : 44) 121
Sensevy (2011 : 44) 121
Sensevy (2011) 116
Sensevy (2012 : 507) 119
Sensevy & Mercier (2006)..... 170
Sensevy & Mercier (2006 : 10) 120
Sensevy & Mercier (2006 : 16) 126
Sensevy & Mercier (2006).... 124, 125, 149
Sensevy & Mercier (2007 : 30) 122
Sensevy & Mercier (2007)…….. ..... 97, 116, 117, 243
Sensevy & Mercier (2006)..... 126
Sensevy (1998) 123
Sensevy (2007)……123, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138
Sensevy (2007 : 16) 129
Sensevy (2011) 25, 61
Sensevy, G. & Mercier, A. (2007)..... 249
Sensevy, G. (2007) 132
Sensevy, Mercier, et Schubauer (2000).150

Sorin (2004 : 176) 91
Sorin (2004).....90, 91
Stroobants (2010) 69, 70, 71
Stroobants (1993) 69
Stroobants (2010) 69, 71
Systèmes sémiotiques et sémiose.....120

T

Tardif & Lessard (1999).....108
Tardif & Lessard (1999).....108
Taylor (1911).....96
Tosquelles (2003).....158
Toussaint & Xypas (2004) 90
Toussaint et Xypas (2004 : 12) 90
Toussaint et Xypas (2004).....90

V

Vanhulle et Lenoir (2005 : 37).....100

W

Winterton, Delamarre-Le Deist & Stringfellow (2008) 83
Wittorski (2010 : 8) 103
Wittorski (2010 : 7) 103
Wittorski (2010 : 8) 104
Wittorski (2010)..... 64, 103
Wittorski, 2010 ..... 24, 61
Wittorski (2010 : 9) 65
Wittorski (2010 : 9-10) 65
Wottorski (2010 : 9)..... 64
www.gouv.sn 35

Y

Yvan & Saussez (2010 : 2) 66
Yvan & Saussez (Dir), 2010..... 24
Yvan & Saussez (2010) 61, 161
Yvan & Saussez (2010 : 12) 67
Yvan & Saussez (2010 : 2) 65
Yvan & Saussez (2010 : 9) 66
Yvan & Saussez (2010 :10) 66
Yvan et Saussez (2010 : 11) 67
Yvan et Saussez (2010) 66

ANNEXE : Synopsis, grilles d'analyse, Verbalisation des autoconfrontations et transcription des séances

1. Synopsis

Annexe 1: Synopsis de P1

<table>
<tr><th>Organisation et Temps</th><th>Tâches du Professeur</th><th>Précision des tâches et observations</th><th>Tâches des élèves</th><th>Précision des tâches et observations</th></tr>
<tr><td>Préparation de la séance</td><td>Faire une tâche</td><td>Le Professeur demande aux élèves de choisir un métier</td><td>Choisir un métier</td><td>Les élèves choisissent un métier (Remplir le seau d'eau. effacer le tableau)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Préparation du collectif Oral : Entrée en matière</td><td rowspan="2">Faire une tâche</td><td>Le Professeur vérifie les pré-requis des élèves sur la dissertation.</td><td rowspan="4">Faire une tâche</td><td>Les élèves donnent les objectifs d'une dissertation</td></tr>
<tr><td>P1 : « Quand vous faites une dissertation/ Quel est votre objectif ? »</td><td>E : « Convaincre », « développer des arguments »</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves la structure d'une dissertation</td><td>Les élèves donnent les différentes étapes d'une dissertation</td></tr>
<tr><td>P1 : « Quelles sont les différentes parties qu'on va retrouver dans une dissertation ? »</td><td>E : « L'introduction »/ « le développement »/ « la conclusion »</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Collectif Oral : Les étapes de l'introduction d'une dissertation</td><td rowspan="2">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves de dégager la structure de l'introduction d'une dissertation</td><td rowspan="2">Faire une tâche</td><td>Les élèves répondent en donnant les étapes d'une introduction de dissertation</td></tr>
<tr><td>P1 : « Comment faire pour introduire ? »</td><td>E : « il faut amener le sujet »
Cl : « Expliciter la problématique du sujet »
E : « Annoncer le plan »</td></tr>
<tr><td>Faire une tâche</td><td>Le professeur fait le résumé des étapes de l'introduction</td><td colspan="2">P1 : « Donc au niveau de l'introduction, on a principalement trois parties/ Il faut d'abord/ Amener le sujet/ Il faut expliciter la problématique/ Il faut analyser le plan »</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves de dire la manière d'amener le sujet</td><td rowspan="2">Faire une tâche</td><td>Les élèves répondent en donnant plusieurs possibilités</td></tr>
<tr><td>P1 : « Qu'est-ce que vous faites pour amener un sujet ? »</td><td>E : On part du général au particulier</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="10">Collectif Oral : Les questions méthodologiques de la dissertation</td><td rowspan="6">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur propose aux élèves de travailler sur la base d'un sujet</td><td colspan="2" rowspan="2">Sujet : « Aujourd'hui, dans notre société jeunes et vieux ne sont souvent pas d'accord. Après avoir défini les causes de ce désaccord, proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux » « Aujourd'hui, dans notre société jeunes et vieux ne sont souvent pas d'accord. Après avoir défini les causes de ce désaccord, proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »</td></tr>
<tr><td>P : « On va travailler sur la base d'un sujet/ Prenez ce sujet-là/ On va travailler sur la base d'un sujet/ Prenez ce sujet-là »</td></tr>
<tr><td>Le professeur demande aux élèves d'indiquer la première démarche face à un sujet dissertation</td><td rowspan="4">Faire une tâche</td><td>Les élèves disent ce qu'il faut faire</td></tr>
<tr><td>P1 : « Quand nous avons un sujet de dissertation/ Quelle est la première chose que nous devons faire ? »</td><td>E : « Souligner les mots clefs »</td></tr>
<tr><td>Le professeur demande la signification d'un mot clef »</td><td>Les élèves cherchent à trouver la signification d'un mot clef</td></tr>
<tr><td>P1 : « Selon vous qu'est-ce c'est un mot clef ? »
P1 : « Qu'est-ce qu'un mot difficile »
P1 : « Qu'est-ce que cela veut dire un mot essentiel »
P1 : « la clef ! quel est son rôle ? »</td><td>E : « Un mot difficile »

E : « C'est un mot essentiel »
E : « C'est un mot qui permet de bien traiter le sujet »
E : « La clef nous permet d'ouvrir »</td></tr>
<tr><td>Faire une tâche</td><td>Le professeur résume la question en proposant une définition à la notion de mot clef.</td><td colspan="2">P1 : « Donc, un mot clef entre guillemets/ C'est un mot qui vous permet d'ouvrir le sujet/ C'est un mot qui vous permet de comprendre le sujet »</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves la deuxième tâche à faire</td><td rowspan="3">Faire une tâche</td><td>Les élèves disent la deuxième démarche à faire</td></tr>
<tr><td>P1 : « Quelle est la deuxième tâche à faire ? »

P1 : « Comment vous allez analyser le sujet ? »
P1 : « De quoi s'agit-il ?/ Alors quand vous posez cette question/ Qu'est-ce vous cherchez ? »</td><td>E : « Reformuler le sujet/ Il faut essayer de l'analyser »
E : « En posant, par exemple la question/ De quoi il s'agit ?/ »
E : « Le thème »</td></tr>
<tr><td>Le professeur demande aux élèves le thème du sujet</td><td>Les élèves cherchent et donnent le thème du sujet</td></tr>
</table>

		P1 *:* « Quel est le thème du sujet ? »		E : « Le désaccord entre jeunes et vieux »
Collectif oral : La rédaction de l'introduction	Faire une tâche	Le professeur résume la question et passe à la rédaction de l'introduction	P1 : « Il reste à rédiger/ à préparer l'introduction/ Dans l'introduction nous savons qu'il y a trois phases/ Dans un premier temps, il faut amener le sujet/ Dans un second temps, il faut expliciter la problématique du sujet/ Et dans un troisième temps, il faut annoncer le plan/	
	Prescription d'une tâche	Le professeur demande aux élèves d'indiquer la manière d'amener un sujet	Faire une tâche	Les élèves cherchent et proposent une manière d'amener le sujet
		P1 : « Comment faites-vous pour amener un sujet ? »		E : « On cherche un prétexte/ Qui nous conduit au sujet/ » E : « Définir !/ L'importance du thème/ »
	Faire une tâche	Le professeur résume la question en proposant une démarche pour amener un sujet	P1 : « Alors, vous suivez donc/ Tout sujet se replace dans un contexte bien défini/ […] Pour amener le sujet/ Il faudrait chercher à replacer le sujet dans un cadre plus vaste […]/ Il faudrait le contextualiser/ Ensuite, à partir de ce contexte-là en venir au sujet lui-même »	
	Prescription D'une tâche	Le professeur demande aux élèves de proposer une manière d'expliciter la problématique	Faire une tâche	2. Les élèves cherchent et proposent une manière d'expliciter la problématique
		P1 : « Comment faites-vous pour expliciter une problématique ? »		E : « Il s'agit de reprendre le sujet textuellement !/ : S'il n'est pas long ! »/ E : « On le reformule/ On le reformule de manière qu'il fasse sortir…/Sans en trahir l'esprit/ »
	Faire une tâche	Le professeur résume la question à partir des propositions des élèves	P1 : « Il faudrait reformuler le sujet sans pour autant dire ce que le sujet n'a pas dit/ Donc en reformulant le sujet/ Il s'agit de rendre l'idée du sujet par vos propres mots/ Il faudrait savoir traduire le sujet sans en trahir l'esprit/ »	
	Prescription d'une tâche	Le professeur demande aux élèves d'indiquer une manière de dégager un plan	Faire une tâche	3. Les élèves répondent en proposant une manière de dégager le plan
		P1 : « Comment fait-on pour annoncer un plan ?/ »		E : « On annonce les grandes parties du développement »
	Faire une tâche	Le professeur résume la question et propose une démarche à partir des idées	P1 : « Donc au niveau de l'annonce du plan/ Il s'agit de dire ce que vous allez faire au niveau du développement/ Il est	

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td></td><td>des élèves</td><td colspan="2">une, deux manières de le faire/ »</td></tr>
<tr><td>Choisir une tâche</td><td colspan="3">Le professeur efface le tableau</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Collectif Ecriture : La rédaction de l'introduction</td><td rowspan="3">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves de rédiger une introduction.</td><td rowspan="3">Faire une tâche</td><td>Les élèves rédigent chacun en silence une introduction</td></tr>
<tr><td>P1 : « Donc […] essayer de faire une introduction/ Ensuite, on va sélectionner quelques introductions que nous mettrons au tableau/ Et on va corriger ensemble/ Vous avez cinq minutes/»</td><td></td></tr>
<tr><td>Le professeur choisit trois élèves et leur demande de mettre leurs introductions au tableau</td><td>Les trois élèves écrivent leurs introductions au tableau</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Collectif Ecriture : Correction des introductions produites par les élèves</td><td colspan="4">INTROCTION I
E : « Autrefois, dans nos sociétés jeunes et vieux se comprenaient/ Par contre, aujourd'hui, ce n'est plus le cas car les jeunes renient leurs traditions au profit du modernisme/ Après avoir définir les causes de ce désaccord, nous allons essayer de proposer des solutions pour une compréhension effective /»</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves de corriger ensemble la première introduction</td><td rowspan="4">Faire une tâche</td><td>Les élèves relèvent et corrigent les fautes dans le devoir de leur camarade</td></tr>
<tr><td>P1 : « Est-ce qu'il y a des fautes dans son devoir ? »
P1 : « Après avoir… »</td><td>E : Après avoir définir/ Elle a écrit : « définir »
Cl : « Défini »</td></tr>
<tr><td>Le professeur demande aux élèves de corriger la structure de l'introduction</td><td>Les élèves répondent à la question</td></tr>
<tr><td>P1 : « Est-ce que selon vous les trois parties ont été respectées ? »
P1 : « Qu'est-ce qui manque à cette introduction?</td><td>Cl : Non !/

E : « Amener le sujet ? »</td></tr>
<tr><td>Faire une tâche</td><td colspan="3">Le professeur propose une correction
P1 : « Dès l'instant qu'elle dit autrefois au lieu d'aujourd'hui elle est en train de procéder par […] / Par comparaison/ Ce qui se faisait autrefois et ce qui se fait aujourd'hui/ Donc c'est une manière aussi de contextualiser le sujet/ Elle procède par comparaison […]/ On peut dire qu'elle a amené le sujet […]/ Ici, elle a explicité la problématique […]/ Ici on a une bonne communication/ Une bonne introduction »</td></tr>
<tr><td colspan="4"><u>Introduction II</u>
E : « Autrefois dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient un terrain d'entente/ De nos jours on assiste à une conflit de génération/ Dans notre démarche nous allons essayer de définir les causes, ensuite proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/</td></tr>
</table>

	Prescription d'une tâche	Le professeur demande aux élèves de relever et corriger les incorrections dans le devoir	Faire une tâche	Les élèves relèvent et proposent une correction aux fautes
		P1 : « Dans son devoir, est-ce qu'on a des incorrections/ Est-ce qu'on a des fautes ? »		E : « On dit un conflit ? »
				E : « La phrase n'est pas compréhensible »
		P1 : « Réfléchissez à la phrase !/ Autrefois dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient un terrain d'entente »		
		Le professeur demande aux élèves de changer la phrase		Les élèves proposent des phrases
		P1 : « On va essayer de changer/ Qu'est-ce qu'on va dire ? »		E : « Autrefois, dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient une famille » E : « Autrefois dans la société traditionnelle les jeunes obéissaient aux ordres des vieux »/ E : « Autrefois dans la société traditionnelle les vieux étaient l'exemple pour les jeunes »
	Faire une tâche	Le professeur résume et propose une phrase à partir de celles proposées par les élèves.	P1 : « Pourquoi vous ne dites pas : « autrefois, dans la société traditionnelle jeunes et vieux s'entendaient »	
	Prescription d'une tâche	Le professeur demande aux élèves d'établir une connexion logique entre les phrases	Faire une tâche	Les élèves choisissent des connecteurs logiques
		P1 : « Est-ce qu'on ne pouvait pas entre ces deux phrases là mettre un mot de liaison ? »		E : « Mais actuellement »
	INTRODUCTION III E : « De nos jours, le désaccord entre jeunes et vieux est un phénomène de nos sociétés/ A cause de la modernité les jeunes et vieux ne sont pas souvent d'accord/ Dans notre démarche nous allons en premier lieu définir les causes de ce désaccord/ Et pour ensuite proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/			
	Prescription d'une tâche	Le professeur demande aux élèves de relever et de corriger les fautes d'orthographe	Faire une tâche	Les élèves relèvent et corrigent les fautes d'expression
		P1 : « On va corriger l'expression »		E : « société » doit être au pluriel »
Fin de séance	Faire une tâche	Le professeur termine avec les élèves la correction de la troisième introduction		

		Le professeur n'annonce pas la séance suivante

Annexe 2: Synopsis de P2

Organisation et Temps	Tâches du Professeur	Précision des tâches et Observation	Tâches des élèves	Précision des tâches et Observation
Préparation de la séance	Prescription d'une tâche	Le professeur demande à un élève de remplir le seau d'eau et à un autre d'effacer	Choisir un métier	Les élèves choisissent un métier (Remplir le seau d'eau. effacer le tableau)
Collection oral : Définition de la dissertation		Le professeur demande aux élèves de souligner les mots clés de la définition de la dissertation qu'il a mise au tableau		Les élèves identifient les mots clés à souligner dans la définition
		P2 : « dites-moi quels sont Les mots clés à retenir dans cette définition/ » P2 : « Ensuite, il y a quel autre mot important ?/ »		E : « Construction intellectuelle » E : « Règles de base/ » E : « Apprendre à respecter ses idées/ à organiser ses idées/ De manière cohérente/» E : « L'aboutissement !»
		Le professeur demande aux élèves de donner quelques règles de base de la dissertation		Les élèves énumèrent quelques règles de base
		P2 : « Quelles sont les règles de base à respecter pour réussir une bonne dissertation/ »		E : Premièrement lire le sujet/ E: Souligner les mots clefs/ E : Sortir l'idée générale E : La problématique/
	Faire une tâche	Le professeur résume la question	P2 : «Déterminer/ Saisir ce qu'on appelle la consigne/Parfois, on peut vous demander quelles sont les causes de ce fléau ?/ Quelles sont ses conséquences ?/ Que faut-il faire pour y remédier ?/ Ces trois questions regroupées représentent ce qu'on appelle : la consigne/ Dans chaque sujet il faut bien regarder la consigne/»	
		Le professeur demande aux élèves de travailler sur la base d'un sujet		Les élèves prennent le sujet au tableau et le lisent.
		P2 : « Nous allons regarder le sujet au tableau »		
		Le professeur demande aux élèves de dégager l'importance d'une consigne		Les élèves répondent en montrant l'intérêt d'une consigne

Collectif Oral : Etude de la consigne	Prescription d'une tâche	P2 : « C'est la bonne lecture de la consigne qui doit nous permettre de faire quoi ?/ »	Faire une tâche	E :« De répartir un plan/ E : « De mieux respecter la typologie/ »
		Le professeur demande aux élèves de dégager les différents types de plan		Les élèves donnent les différents types
		P2 : « Alors ! Quels sont les types de plan que vous connaissez ?/ »		E : « On peut avoir un plan dialectique/ »
		Le professeur demande aux élèves d'éclairer la notion de plan dialectique		Les élèves donnent les caractéristiques d'un plan dialectique
		P2 : « C'est quoi un plan dialectique ? »		E : « C'est un plan où on peut avoir une thèse/ Et une antithèse/ »
		Le professeur demande aux élèves de proposer un sujet qui implique un plan dialectique		Les élèves proposent un sujet à plan dialectique
		P2 : « Qui peut me donner un sujet qui demande un plan dialectique ? »		E : « L'argent fait-il le bonheur ? »
		Le professeur demande aux élèves de dégager le contenu d'une thèse		Les élèves donnent le contenu d'une thèse
		P2 : « qu'est-ce qu'on va dire dans la thèse ? »		E : « On va montrer que l'argent fait le bonheur »
		Le professeur demande aux élèves de dire le contenu d'une antithèse »		Les élèves donnent le contenu d'une antithèse
		P2 : « Qu'est-ce qu'on va faire dans l'antithèse ? »		E : L'argent seul ne fait pas le bonheur
		Le professeur demande aux élèves le contenu d'une synthèse		Le professeur demande aux élèves
		P2 : « Qu'est-ce qu'on va mettre dans la synthèse ?»		E : « On donne son opinion personnelle/»
		Le professeur demande aux élèves de donner un autre type de plan		Les élèves donnent un autre type de plan
		P2 : « Donnez moi un autre type de plan »		E : « Le plan d'ordre synthétique »
		Le professeur demande aux élèves de proposer un sujet d'ordre synthétique		Les élèves proposent un sujet d'ordre synthétique
		P2 : « Alors donnez-moi un type de sujet qui va		E : « Etre homme c'est précisément être

		demander un type de plan analytique ou synthétique »		responsable/ Comment illustrez-vous ces propos d'Antoine Saint-Exupéry ? »
Collectif Oral : Les parties du développement d'une dissertation	Prescription d'une tâche	Le professeur demande les parties du développement		Les élèves répondent à la question
		P2 : « (…) est-ce à dire que vous aurez à répondre à une seule et unique question dans votre développement ?/ »		E : « Dans le développement on doit s'efforcer d'avoir deux parties »
		P2 : « Encore par rapport aux règles/ Des choses qu'on ne voit que dans les dissertations »		E : « Dans une dissertation/ On doit toujours avoir des phrases de transition »
		P2 : « Il y a aussi un élément important qu'on doit voir dans la construction de vos paragraphes »		E : « Les connecteurs logiques »
Collectif Oral : Les parties d'une dissertation	Prescription d'une tâche	Le professeur demande aux élèves de donner les parties d'une dissertation		Les élèves donnent les parties d'une dissertation
		P2 : « Mais dans une dissertation on doit aussi déterminer des parties bien distinctes »		E: « Introduction »
	Faire une tâche	Le professeur résume la question en donnant les autres parties	P2 : Une introduction/ Ensuite un développement/ Et puis, une conclusion/	
Collectif écriture : La rédaction de l'introduction d'une dissertation	Faire une tâche	Le professeur demande aux élèves de travailler sur la base d'un sujet	<u>Sujet</u> : « « Chaque société comporte des valeurs sociales auxquelles elle est particulièrement attachée/ Il s'agit entre autres de la dignité (Ngor)/ De l'hospitalité (Téranga)/ De la retenue (Mougne)/ De la solidarité et le courage (Joom). Quelle est leur importance dans les rapports sociaux ?/ Est-ce que ces valeurs sont encore bien respectées dans notre société ? »	
		P2 : « Je vais mettre au tableau un sujet/ Je vais mettre au tableau un sujet/ »		
	Prescription d'une tâche	Le professeur divise la classe en cinq groupes et demande à chaque groupe de proposer une introduction	Faire une tâche	Les élèves rédigent et proposent leurs introductions en groupes de 5
		P2 : « chaque groupe aura un petit travail à faire/ Tout le monde ! » »		
	<u>Introduction du groupe 2</u> : « la dignité, le courage, la patience, la persévérance, l'endurance sont des valeurs sociales auxquelles notre société est particulièrement attachée/ C'est dans cette perspective qu'on nous demande de citer des valeurs sociales de notre société e det dire ce que nous en			

<table>
<tr><td rowspan="11">Collectif
Ecriture :
Correction des introductions proposées</td><td colspan="4">pensons/ Dans les lignes qui suivent, nous allons essayer de répondre à cette pertinente question »</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves s'il y a une question qui a été posée</td><td rowspan="2">Faire une tâche</td><td rowspan="2">Cl : « Non ! »</td></tr>
<tr><td>P2 : « Est-ce qu'il y a une question qui est posée ici ?/ »</td></tr>
<tr><td>Faire une tâche</td><td>Le professeur résume la question</td><td colspan="2">P2 : « On ne voit pas de question qui est posée ici/ Ensuite, on vous demande de citer des valeurs sociales alors que vous, vous avez commencé par citer ces valeurs sociales »</td></tr>
<tr><td colspan="4"><u>Introduction du groupe 5 (Première phrase)</u> :
« la vérité, l'hospitalité, le courage, la persévérance et la solidarité sont des valeurs sociales auxquelles la société est particulièrement attachée »</td></tr>
<tr><td>Faire une tâche</td><td>Le professeur apprécie le travail du groupe 5</td><td colspan="2">P2 : « Donc, c'est ce qu'a fait le groupe 2, vous commencer par citer directement/ Je me demande est-ce vous avez amené le sujet ou non ?/ Vous répondez directement en posant directement le sujet/ En répondant presque directement à la question posée par le sujet »</td></tr>
<tr><td colspan="4"><u>Introduction du Groupe 5 (Suite)</u>
« nous allons tenter tout au long de notre argumentation/ De notre analyse/ De montrer les valeurs qui existe… »</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves la terminaison de « existe »</td><td rowspan="2">Faire une tâche</td><td>Les élèves donnent la terminaison de « existe »</td></tr>
<tr><td>P2 : « vous ne voyez pas la faute/ existe/ Terminaison ? »</td><td>Cl : « e,n,t »</td></tr>
<tr><td colspan="4"><u>Introduction Du groupe 5 (fin)</u> :
« … les valeurs qui existent dans notre société/ Et de dire ce que nous en pensons »</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves de corriger les insuffisances des introductions des groupes 2 et 5</td><td rowspan="2">Faire une tâche</td><td rowspan="2">Les élèves n'ont pas le temps de répondre à la question</td></tr>
<tr><td>P2 : « Quel est le problème qui se passe ?/ Le problème à relever dans les introductions du groupe 2 et 5 ? »</td></tr>
<tr><td>Faire une tâche</td><td>Le professeur répond à la question.</td><td colspan="2">P2 : « […] Vous posez directement le sujet sans accroche/ C'est ça la faiblesse de ces deux introductions/ Groupe 2 et Groupe 5/»</td></tr>
<tr><td colspan="4"><u>Introduction du groupe 4</u>
« Il est impossible qu'une société ne dispose pas de valeurs sociales telles que le courage (Joom)/ la patience (Teey)/ La dignité, l'endurance (mougne)/ La persévérance/ Cependant,</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td colspan="4">on nous révèle que chaque société a des valeurs sociales auxquelles elle est attachée/ Nous allons dans les lignes suivantes développer…/ Nous allons de développer à des idées qui sont discutables »</td></tr>
<tr><td></td><td>Faire une tâche</td><td>Le professeur corrige l'expression</td><td colspan="2">P2 : « Non !/ Nous allons essayer de développer de Développer ces idées qui sont discutables »</td></tr>
<tr><td></td><td rowspan="2">Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves d'apprécier cette introduction</td><td rowspan="2">Faire une tâche</td><td>Les élèves répondent de manière mitigée</td></tr>
<tr><td></td><td>P : « C'est bon cette introduction ? »</td><td>Cl : Non !/ Oui !/</td></tr>
<tr><td></td><td>Faire une tâche</td><td>Le professeur résume la question en appréciant l'introduction N°4</td><td colspan="2">P2 : Peut-être qu'au moins on ne voit pas dès le départ comme l'ont fait les élèves du groupe 2 et 5/ Sans saluer le sujet ils viennent directement donner les valeurs sociales/ Peut-être qu'ici on a essayé au moins de montrer qu'il est impossible qu'une génération ne dispose pas de valeurs sociales/ « Telles que le courage »/ Ensuite/ Vous allez essayer de poser le sujet/ « Chaque société comporte des valeurs auxquelles elle est particulièrement attachée »/</td></tr>
<tr><td></td><td>Faire une tâche</td><td>Le professeur revient aux groupes 2 et 5 en appréciant leur plan</td><td colspan="2">P2 : « Vos deux plans le groupe 2 et le groupe 5/ Vos plans quand même sont assez respectables/ (…)/ C'est pas mal/ Le groupe 5 nous dit/ « Ainsi, nous allons tenter tout au long de notre analyse de montrer les valeurs sociales qui existent dans notre société/ Et de dire ce que nous en pensons »/ (…)/ Mais pour amener le sujet, vous ne l'avez même pas fait/ »</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4"><u>Introduction du groupe 3</u> :
« De nos jours, nous constatons que les valeurs sociales sont universelles/ La société sénégalaise restera toujours attachée à ces valeurs/ Car elle les considère comme des valeurs cardinales/ Il s'agit de l'honneur/ De la patience/Du courage/ Quelle est leur importance dans les rapports sociaux ?/ Est-ce que ces valeurs sont encore respectées ?... »</td></tr>
<tr><td></td><td>Faire une tâche</td><td>Le professeur apprécie l'introduction du groupe 3</td><td colspan="2">P2 : « Vous allez voir que ça va un peu ressembler à l'introduction du groupe 1/ Je pense que vous avez plagié quelque part / Bien !/ »</td></tr>
<tr><td></td><td>Prescription d'une tâche</td><td>Le professeur demande aux élèves de prendre l'introduction du groupe 1</td><td>Faire une tâche</td><td>Les élèves écrivent l'introduction du groupe 1</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="4"><u>Introduction du groupe 1</u> :
« Si les valeurs sociales sont universellement partagées par les peuples du monde entier, la société sénégalaise reste très attachée à des vertus qu'elle considère comme ses valeurs cardinales/ Il s'agit, entre autres, de la dignité (Ngor)/ De l'hospitalité (Téranga)/ De la retenue (Mougne)/ De la solidarité et le courage (Joom)/ Quelle est leur importance dans les rapports sociaux ?/ Est-ce que ces valeurs sont encore bien respectées dans notre société ?/ »</td></tr>
<tr><td></td><td></td><td>Le professeur demande aux</td><td></td><td>Les élèves lisent</td></tr>
</table>

	Prescription d'une tâche	élèves d'apprécier cette introduction « On peut bien essayer de l'apprécier ensemble/ Tu lis l'introduction/ »	Faire une tâche	l'introduction, mais n'ont pas le temps de l'apprécier
	Faire une tâche	Le professeur résume et apprécie l'introduction du groupe 1	P2 : « Vous avez vu ici qu'on a quand même un peu essayé de faire un peu ce qu'on appelle l'accroche/ C'est-à-dire amener le sujet sans directement venir de manière brute pour dévoiler ces arguments dans l'introduction/ […] Ici, quelqu'un qui cite ces valeurs/ […]/Mais tu ne peux pas dans ton introduction donner les valeurs sociales de la société/	
Fin de séance : La rédaction de la première partie du développement	Faire une tâche	Le professeur annonce les tâches suivantes à faire par les groupes	P2 : « Et je voulais que chaque groupe me construise un paragraphe/	
		Le professeur répartit les tâches aux groupes	P2 : « Alors ce que je vais faire c'est tout simplement/ Groupe 5 !/ Groupe 4 !/ Vous !/ Un paragraphe sur la dignité vous n'avez que dix minute »	

Annexe 3: Synopsis de P3

Organisation et Temps	Tâches du Professeur	Précision des tâches et Observation	Tâches des élèves	Précision des tâches et Observation
Préparation de la séance Découverte de l'objet d'étude : l'écriture d'un poème [00,00 : 02,27]	Faire une tâche	P3 rappelle aux E la séance précédente	Faire une tâche	E demande des précisions sur la consigne « je peux faire un… /Madame, on peut prendre deux animaux ou pas ? »
	Prescription d'une tâche	P3 demande aux eux d'écrire un poème « Je vous demande juste pour le moment d'écrire un poème sur un animal »		
	Faire une tâche	P donne et explique la consigne aux E « Le thème est imposé par contre/Vous choisissez un animal quel qu'il soit/imaginaire ou pas/Vous écrivez un beau poème dessus »		
	Prescription d'une tâche	P3 demande aux E de travailler d'abord au brouillon et de choisir leur animal « Vous le faites d'abord au brouillon/Une feuille/Un » stylo/ Un brouillon/Choisissez d'abord un animal/Un animal domestique sympathique »	Faire une tâche	Les E écrivent leurs poèmes tout en demandant des précisions sur le choix des animaux. « moi j'ai une vache/ Moi c'est

Collectif écriture : Ecrire un poème sur un animal [02,27 : 05,17]	Prescription d'une tâche	P3 donne de nouvelles précisions sur la consigne « Faites-le assez long s'il vous plaît le poème/Pas deux lignes/ Au moins huit vers/Mettez-le sous forme de vers quand même/Pas en prose »		l'aigle/ l'oiseau, madame »
		P3 Précise le temps de l'écriture « Vous avez une bonne demie heure, là/Allez-y »		
		Discipline de classe : P3 demande aux E de se taire « Arrêtez de parler et écouter les consignes »		
Collectif oral : Echange sur un exemple d'animal [05,17 : 07,12]	Faire une tâche	P3 choisit le guépard comme exemple « Alors vous choisissez je ne sais pas un guépard/Je choisis de parler du guépard »	Faire une tâche	
	Prescription d'une tâche	P3 demande aux E les caractéristiques de cet animal « Alors vous choisissez je ne sais pas un guépard/Je choisis de parler du guépard/Qu'est-ce que je sais sur cet animal? »		E donnent des précisions sur le guépard « il court vite »/ « il a plein de tâches »/
		P3 demande aux E de chercher des synonymes du guépard « Essayer de trouver des synonymes des jolies choses »		E donne un synonyme « rapide »
		P3 demande de trouver une image poétique par comparaison « Une image poétique pour dire qu'il court vite/Comparez »		E fait des comparaisons « comme un éclair/Comme une étoile »
Collectif écriture : Ecriture d'un poème sur un animal [07,12 : 11,28]	Faire une tâche	P3 contrôle et apprécient le travail des E « Là, joli poème sur la vache!/La vache... » « Alors vous me faites des poèmes à devinette/Ah si si/Pourquoi pas/C'est (…) une sorte de devinette où on décrit et à la fin vous devez trouver quel animal c'est »		Les E continuent à écrire leurs poèmes

	Prescription d'une tâche	P3 donne de nouvelles précisions sur l'écriture des poèmes « Vous n'êtes ni obligés de faire des rimes, ni obligés de faire des vers en octosyllabes, en décasyllabes/Faites des vers libres »		
Collectif écriture : échanges sur les poèmes des E [11,28 : 19,55]	Faire une tâche	P3 oriente E à trouver lui-même la réponse à sa propre question : « Tu m'avais dit qu'elle avait des taches, qu'elle était grosse, qu'eeeeelleeee/(…)/ Alors dis un autre mot plus beau que grosse/Trouve un synonyme »	Prescription d'une tâche	E demande à P3 de lui trouver des idées sur la vache « Madame trouvez des idées pour une vache » « Enorme/Elle est obèse » « Elle est enflée/Elle est dodue/ » « Elle est ronde/Elles est forte/Dodue,Dodue/Goulette/Goulette »
		P3 résume sa réponse « Dodue, enveloppée »		
		P3 apprécie le travail de E « ça c'est déjà bien »	Faire une tâche	E interpelle P3 sur son travail « Madame j'ai fait un alexandrin, un octosyllabe »
	Prescription d'une tâche	P3 revient sur la consigne en la précisant davantage « Vous variez les types de phrases »		
	Faire une tâche	P3 échange avec un E sur son travail « Qu'est-ce qu'il a le phœnix de spécial »		E répond à P3 « il renaît de ses cendres »
		Discipline de classe : P3 tape sur la table pour réclamer le silence «huuuut/Oh, Oh /Toc, toc» Discipline individuelle : P4 contrôle le travail d'un élève et le rappelle à l'ordre « Elias ça avance? / Non, non, non/ C'est pas possible/C'est noté après/C'est pas possible/C'est un devoir noté/Quand il sera fini, il sera noté »		
		P3 contrôle et apprécie le travail de E « Voilà tu essaies de l'arranger/Tu gardes le texte comme il est »	Faire une tâche	E interpelle P3 sur son travail « Madame, je vous le disais toute à l'heure j'ai fait alexandrin, octosyllabe, alexandrin, octosyllabe, alexandrin »
	Prescription d'une tâche	P3 demande à un E de lire son poème « Tu veux lire/(…)/ je veux que tu lises le tien aussi, Mikael, si ça ne t'ennuie pas/Et ce sera deux styles différents »		E lisent leurs poèmes

Collectif Lecture : Lecture des poèmes [19,55 : 27,33]	Faire une tâche	P3 ignore la demande d'un E pour lire son poème		E demande à P3 l'autorisation de lire son poème
		P3 lit le poème d'un E		E écoutent la lecture de P3
		Discipline de classe: P3 demande aux élèves de se taire en tapant sur la table		
		Discipline de classe : P3 rappelle les E au silence/		
		Discipline de classe : P3 demande à un E (Riad) de se retourner et d'écrire		
		P3 lit le poème d'autres E	Faire une tâche	Les E écoutent la lecture des poèmes par un E
	Prescription d'une tâche	P3 demande à un E de lire son poème		E lit son poème
		Discipline de classe : P3 rappelle une E à l'ordre et au travail « Nadja, tourne-toi, si tu veux écrire ton poème c'est maintenant »		
	Faire une tâche	P3 apprécie et commente le poème d'un E «Il est drôle/Il est drôle/ Vous voyez qu'en poésie, on peut faire aussi de l'humour »	Faire une tâche	Des E lisent leurs poèmes
		P3 commente les poèmes des E « C'est amusant que vous ayez quasiment tous fait des poèmes devinette »		E se propose de lire son poème « Cette vase n'a pas de nom/Elle vole pour ne pas être mangée /Car lorsqu'on la voit la vie nous vient/Et l'Appétit vient puis elle l'a mangée »
Collectif oral : Découverte du deuxième travail [27,33 : 31,38]	Faire une tâche	P3 annonce aux le deuxième travail à faire : « il y a une deuxième étape avec cet animal qui n'est pas plus facile que la première »	Faire une tâche	Les E ne reconnaissent pas la forme du poème ni l'animal qui le constitue : « Franklin »
	Prescription d'une tâche	P3 demande aux s'ils reconnaissent la forme du poème et l'animal qui le constitue		
	Faire une tâche	P3 annonce finalement la forme du poème et l'anima qui le constitue : « Alors, Chuuuuut, Alors calligramme, l'araignée »		
	Prescription d'une tâche	P3 demande à un E de lire le calligramme : « Ziad, tu peux nous le lire çui-là »		E lit le calligramme
		P3 demande aux E le thème du poème : « De quoi nous parle le poème ? »		E répond à la question de P3/ « De l'araignée »

Collectif oral : Echanges sur le thème du poème [31,38 : 36,38]	Faire une tâche	P3 demande aux E la figure de style employée pour désigner l'araignée : « Si là par contre je vous dis, funambule en équilibre, (…)/Puisqu'on a pas comme, on n'a pas araignée non plus/Tu me disais c'est une ?/ »	Faire une tâche	E donne la figure de style : « une métaphore »
		P3 demande aux E d'éxpliquer cette métaphore : « Pourquoi il dit Funambule en équilibre ?/Qu'est-ce qu'il fait le funambule ? »		Les E répondent à la question de P3 : « Il est en équilibre sur un fil» « Et l'araignée, il fait sa toile sur un fil »
		P3 demande aux d'expliquer l'emploi de fil bleu et du mot rêve : « C'est quoi le fil bleu ?/Pourquoi tu rêves ? «		Les E essaient de répondre à la question de P3 : « Le fil bleu, c'est le fil de l'araignée » « (le rêve) C'est imaginaire, c'est pas réel »
		P3 résume la question : « Il est souvent éphémère/ /Le rêve est souvent éphémère/ »		
		Discipline de classe : P3 demande à un E de se taire « Chuuuuut/Arrête Ryad tu es le seul à faire le bébé là »		
		P3 demande la nature du fil de la toile d'araignée : « Comment est le fil de l'araignée qui tient sa toile ? »	Faire une tâche	Les E essaient de répondre à la question de P3 : « il est fin, il est fin » « il est fragile »
		P3 demande aux d'expliquer des vers du poème : « Qu'est que ça veut dire qu'elle est livrée aux caprices du temps et du vent ? »		Les E essaient d'expliquer le vers : « Elle est dans l'air, elle n'est pas toute seule »
		« Pourquoi il parle de prison ? »		E ne répond pas à cette question
		« Pourquoi on parle de dentelle pour sa toile »		E répond à la question de P3 « Parce que c'est fini »
		P revient sur la question sans réponse sur la prison : « Et prison pour qui ? Et l'odeur de prison pour qui alors ?		E répondent à la question de P3 : « Pour l'araignée » « Non, pour les moucherons »
		P3 résume la question la question sur la prison : « Ils ne peuvent plus ressortir/Alors c'est une odeur de prison »		
Collectif lecture	Prescription d'une tâche	P3 revient sur le premier travail donné et demande à un E en retard de	Faire une tâche	E lit son poème

Lecture expressive de poèmes [36,38 : 36,54]		lire son poème : « Tu veux le lire ?/Le poème de Ryad »		
Collectif oral : Echanges sur le poème d'un E [36,54 : 37,51]	Faire une tâche	P3 à E le son qui est répété dans le poème : « Sur le quoi il insiste »		E répond à la question de P3: « Sur le « in » »
		P3 résume la question : « Sur le « in »/Il a choisi un son qu'il a rimé sans arrêt/Eeeet c'est qu'on retrouve aussi dans les poèmes en français ces sons qui se répètent//Et là il ne consiste pas seulement à la fin du vers/On entend toujours ces sons qui donnent le rythme au poème »		
	Prescription d'une tâche	P3 revient sur le deuxième travail demandé et demande aux E de mettre en image leur poème : « Après, je vous demande de mettre en image votre poème/Alors, n'essayer pas d'écrire directement votre poème/ je vous le conseille »	Faire une tâche	E écrivent leurs calligrammes
Collectif écriture : Mettre un poème sous forme de calligramme [37,51 : 48,23]	Faire une tâche	P3 donnent des conseils et contrôlent les E pendant qu'ils écrivent leurs calligrammes. « faites pas un dessin super facile/Vous allez écrire dessus votre poème » « faites des choses assez stylisées »		
	Prescription d'une tâche	P3 demande à un E de dessiner son image au tableau : « dessine au tableau »		E dessine un chat au tableau
	Faire une tâche	P3 se sert du chat dessiné par un E comme exemple. Il écrit autour de la tête du chat pour montrer aux E comment faire : « Ce que vous allez faire sagement c'est d'écrire ici : le chat/Et tout le long des oreilles etcétéra/Et vous allez devoir effacer le dessin qu'il y a derrière »		
		P3 montre à l'ordinateur des exemples de calligrammes aux E et fait le tour de la classe pour vérifier leur travail	Faire une tâche	E continuent leurs travaux
		Discipline de casse : P3 rappelle un E à l'ordre et demande à la classe de se taire « Ryad tu m'agaces »		

Fin de la séance : Suite de l'écriture d'un calligramme et annonce des Devoirs maison [48,23 : 52,46]		Discipline de classe : P3 rappelle un E à l'ordre « Chuuut, chuuuut, hoooo/Toc,toc,toc/Tu arrêtes deux secondes	Faire une tâche	E notent les devoirs sur leurs carnets ou leurs cahiers de texte
	Prescription d'une tâche	P3 donne du travail à faire aux E pour les jours à venir : « Allez, Chuuut, vous notez s'il vous plait dans vos carnets ou le cahier de texte/(…) /Pour lundi finir le calligramme/Il vous restera un DM que vous devez me rendre demain mercredi, dernier délai/Heu, un petit contrôle sur le vocabulaire de la poésie, les figures de styles/ (…)/»		

Annexe 4: Synopsis de P4

Organisation et Temps	Tâches du Professeur	Précision des tâches et Observation	Tâches des élèves	Précision des tâches et Observation
Préparation de la séance Découverte de l'objet d'étude : la lettre [OO : 01,26}	Faire une tâche	P4 demande aux E de sortir le texte distribué la veille.	Faire une tâche	Les E cherchent le texte et se demande de quel texte il s'agit.
				E: « Monsieur Quel texte ?»
	Faire une tâche	P4 explique aux E de quel texte il s'agit.		Les E sortent le texte à étudier et découvrent l'objet d'étude
	Faire une tâche	P4 rappelle un E à l'ordre		
		P4 : « Tu te retournes rapidement il faut pas que je te le répète/complètement, tu t'assoies correctement/correctement, correctement, dans le bons sens, tu remets ta chaise correctement/ »		
Collectif oral Lecture expressive du texte [01,26 :06,14]	Prescription d'une tâche	P4 demande aux E de lire le texte.	Faire une tâche	Les E lisent le texte.
		P4 : « Alors, il faut qu'on prenne tout de suite le texte et qu'on le lise/Floriane, s'il te plaît, tu vas nous le lire/ »		
	Faire une tâche	P4 interrompt la lecture des E pour rappeler une règle de discipline.	Faire une tâche	Les E poursuivent la lecture du texte.
		P4 : « Quand on lit un texte si quelqu'un gêne le lecteur y a pas de problèmes, il copie le texte/ Le deuxième copie deux fois le texte, etcétéra, etcétéra/C'est la règle de base je la rappelle juste/Et je le ferai très volontiers/ On y va »		
	Prescription d'une tâche	P4 demande aux E de lire les dix huit premières lignes du texte.	Faire une	E interrompt la tâche qui lui est demandée et prescrit à

			tâche	son tour une tâche à P.
		P4 : « Donc, premier travail que vous allez faire/Sur les lignes d'une à dix-huit/elles sont numérotées/Les dix-huit premières pas plus/Vous relisez les dix-huit premières/ Vous me dites/ Prenez le temps de les lire/ »		E demande à P4 « C'est qui Eifrac?»
Collectif Oral Découverte d'un personnage de la lettre [06,14 : 08,17]	Faire une tâche	P4 Demande à E de préciser sa question	Faire une tâche	E demande à P4
		P4 : « Attends/C'est quel nom pardon? »		E: « C'est qui Eifrac ?»
		P4 répond à E P4 : Oui ! Non ! Non ! Eifrac Heeeeeeeeeeu ! Eifrac ?		E reformule sa question : « C'est son frère ? »
		P4 répond à E : « Non Non !/ Son frère c'est Etan/ »		Un autre E répond à la question.
				E: « C'est sa meilleure amie »
		P4 confirme la réponse de E P4 : « Eifrac/ C'est sa meilleure amie/ C'est ça/ Eifrac c'est sa meilleure amie/ Voilà c'est sa meilleure amie/C'est sa meilleure amie/Voilà/ Heeeu…./ »		
	Prescription d'une tâche	P4 demande aux E à lire l'intégralité du texte	Faire une tâche	E ne fait pas la tâche qui lui est demandé mais pose à P4 une question
		P4 : « je crois que dans la classe personne ne l'a encore lu hein/Je vous encourage vivement à le lire »		E: « / Qu'est ce qui se passe le 3 septembre 19.. ? »
	Faire une tâche	P4 reporte sa réponse à plus tard P4 répond finalement à la question de E		
		P4 : « Le 3 septembre/Mais je vous…/ Ecoutez/ çà on y viendra/heeeu…/ » P4 : « C'est dit en plus/Celle que nous avions vue le 13 septembre 1993 c'est lors de la signature des accords entre Israéliens et palestiniens heeu… pour une paix durable/Et on va y revenir »		
Collectif Lecture silencieuse : Découvrir la forme du texte [08,17 : 10,43]	Prescription d'une tâche	P4 demande aux E de lire les dix-huit premières lignes et dire la forme du texte.	Faire une tâche	Un E demande le numéro de la séance
		P4 : « Pour l'instant ce que je préférerais c'est de vous laisser le repérer sur les lignes d'une à dix-huit/Mais relisez attentivement/Ensuite quand vous avez lu, Vous essayerez de me dire à quelle forme ça vous fait penser/ »		E: « C'est quelle séance »
		P4 ne donne pas le ne répond pas la question de E et rappelle le travail à faire.		Les E lisent le texte et repèrent sa forme.
		P4 : « C'est la suite/A la suite de çà tout simplement/Donc juste avant vous collez le texte/Juste avant vous collez le texte/Relisez attentivement les dix-huit		

		premières lignes s'il vous plaît/oui à la suite de çà/Il faut voir… / pourquoi quelle forme/Il faut se mettre d'accord sur quelle forme/»		
		P4 explique à E et rappelle le travail à faire		
		P4 : « Donc vous collez le texte juste après ce qu'on a fait Mardi/Voilà derrière/Vous collez le texte et vous vous arrêtez sur la ligne dix-huit/s'il vous plaît sans perdre trop de temps/ »		
Collectif oral Échanges sur la forme du texte [10,43:14,48]]	Faire une tâche	P4 demande à un E de répondre à la question.	Faire une tâche	E répond à la question
		P4 : « Oui Lisa si l'on regarde les dix-sept premières lignes à quoi on peut penser du point de vue de la forme de ce texte ?/ »		E : « Bein à une autobiographie/ »
		P4 répète sa question		E persiste sur sa première réponse
		P4 : « Alors en quoi on peut parler de forme ?/ »		E: « Une autobiographie »
		P4 demande à E d'expliquer sa réponse		E insiste sur la même réponse
		P4 : « Alors pourquoi tu dis autobiographie/Je ne sais pas si tout le monde t'a entendu »		E: « On peut parler d'autobiographie »
		P4 demande encore à E d'expliquer sa réponse		E tente d'expliquer sa réponse.
		P4 : « Oui on peut parler d'autobiographie/ SI tu dis autobiographie/ Je ne sais… /Pourquoi tu dis çà/ »		E: « Il raconte un peu sa vie »
		P4 explique à E que sa réponse n'est pas satisfaisante		
		P4 : « Il raconte un peu sa vie mais pas plus/oui il raconte un peu sa vie je veux bien/Je ne sais pas s'il raconte sa vie dans ce texte-là/Je ne le crois pas/ »		E: « elle diiiiiit heeeu je/ »
		P4 rappelle un E à l'ordre.		
		P4 : Tu prends tes affaires tu t'écartes un peu s'il te plait/ »		
		P4 n'est pas d'accord avec la réponse de E		E défend son idée et tente de se justifier
		P4 : C'est pourquoi je ne vois pas si c'est vraiment… : Je ne vois pas en quoi ce serait une autobiographie/autre chose plus évidente on va dire/ »		E: « Mais elle se présente »
		P4 : Oui elle se présente/ Mais je pense que quand je dis forme/A quoi çà peut faire penser comme type de texte ?Si vous préférez…/ Comme type de texte ?/Oui		E: « Bein à une poésie » : »
		P4 : « Ah ! Je préfère çà déjà/A une poésie/C'est ce que j'attendais/Mais pourquoi/Même si ce que vous avez dit		E: « Parce queeee…parce qu'il dit : « j'imagine » E:: « qu'elle emploie des

		ce n'est pas faux/ »		mots poétiques/ Elle dit j'imagine »
		Discipline de Classe : P4 rappelle un E à l'ordre		
		P4 : « Attends ! attends !/ Tu me sors ton carnet/ Sors s'il te plait ton carnet/tu me le mets sur le coin du bureau/ Et la prochaine fois je te mets un mot/ Alors Je n'ai pas entendu/ »		
		P4 ne rejette pas totalement la réponse de E mais n'est pas toujours satisfait de sa réponse.		
		P4 : « Oui ! voilà elle utilise… / Elle utilise effectivement pas moins de sept fois « j'imagine »/Bon elle le place systématiquement en début de phrases/ (...)/Elle retourne à la ligne un peu comme à la manière d'un poète/ C'est pour ça, on pourrait penser à un poème/Ce n'est pas un poème/Mais çà fait penser à un poème/»		
		P4 reformule sa question	Faire une tâche	Des E répondent à tour de rôle à la question de P4
		P4 : « Pourquoi cette mise en forme à votre avis ?/Pourquoi il choisit…./ Il aurait pu en choisir d'autres pour dire la même chose/Oui »		E : « Pour… Pour charmer…/ » E:: « bein elle veut écrire bien tout çà/Afin elle veut montrer qu'elle est intelligente/
		P4 tente de reformuler et préciser sa demande		
		P4 : « Mais surtout qu'est-ce qui […]/ Quels sont ces mots « j'imagine/C'est pas n'importe quel mot quand même/ « j'imagine »		E : « elle fait des rêves »
		P4 accepte cette réponse et la justifie		
		P4 : « D'une certaine manière elle s'explique/Elle rêve à un portrait idéal/Portrait de celui… qui va lui répondre/ En fait espère-t-elle/ Donc l'idée c'est ça/ Elle insiste sur cette mise en forme/ C'est une rêveuse/C'est quelqu'un qui a des idées et qui se laisse facilement entraîné par son imagination qui est forte puisque là… /Après ce qu'il en est de la réalité qui est tout autre/Vous verrez hein/ »		
Collectif Écriture Le portrait idéal de la jeune fille [14,48 :19,42]	Prescription d'une tâche	P4 demande aux E de repérer tout ce qui ferait le portrait idéal de cette jeune fille dans les sept premières lignes.		
		P4 : « Alors deuxième cas/ [...]/Essayez de repérer… Repérez en surlignant par exemple dans le texte dans ces […] sept premières lignes [...] tout ce qui ferait le portrait idéal de cette jeune fille/ »		
	Faire une tâche	P4 remplit les carnets de certains E pendant que les E font le travail demandé		
	Faire une tâche			Les E repèrent tout ce qui fait le portrait idéal de
	Prescription	P4 rappelle et rectifie la	Faire une	Un E demande des précisions sur ce

		consigne	tâche	qu'il faut faire
		P4: « Les dix-huit premières lignes/ »		E: « Monsieur c'est ça qu'il faut faire »
	Faire une tâche	P4 précise à E la tâche à faire		Un autre E demande des précisions sur le travail à faire
		P4 : « Oui !/ Mais ce que je vous demande c'est le portrait du correspondant/ C'est pas le sien/ Le sien on ne l'a pas/ Pas encore/ »		E: « Monsieur c'est des lignes une à dix-huit aussi ou tout le texte »
		P4 précise de nouveau la consigne		
		Non ! Non !/ Que ligne dix-huit/ Que lignes de une à dix huit		
		P4 contrôle et recadre le travail des E		
		P4 : « Tu te rends compte qu'il y a un petit problème sur ce que tu fais/ »		
		P4 : « C'est pas exactement ce que j'ai demandé/ [...] Tu travailleras sur celui-ci/ [...] »		
		P4 : tente toujours d'expliciter la consigne à tous les E		
		P4 : « Attention ! Il ne s'agit pas de souligner tout le texte/ ce n'est pas ce que je vous demande/Je vous demande de souligner que ce qui permet de viser un portrait idéal selon elle/ Le portrait du destinataire de la lettre/Celui qu'elle voudrait avoir/Elle l'aura peut-être pas/On verra çà après/ »		
		P4 recadre le travail d'un E qui n'a pas compris la consigne		
		P4 : Mais tout au début/Pourquoi tu ne soulignes pas çà par exemple/ […]/ Alors je crois qu'il y a deux types de problèmes/ Y a ceux qui ont tout souligné/ (...)/ C'est simplement les adjectifs et les noms/Par exemple l'adjectif au début du texte/ « tu as de longs cheveux bruns »/ Mais c'est « Longs cheveux »… / [...]/ »		
Collectif Oral Les mots du portrait idéal [19,42 : 28,00]	Prescription d'une tâche	P4 demande à un E de présenter son travail.	Faire une tâche	E énumère les éléments du portrait idéal
		P4 : « Nicolas c'est pour ton bien/Seul Nicolas a la parole/ »		E: Alors «Que tu as de longs cheveux bruns»
	Faire une tâche	Discipline de classe : P4 demande aux E de se taire.		
		P4 : « Attends !attends ! comme tu es loin/tu es très éloigné on va attendre que tout le monde se taise complètement avant de pouvoir continuer/Alors Nicolas »		
		P4 demande aux E de corriger	Faire une tâche	E continue

		P3 : « Je précise pour les autres/Si vous n'aviez pas souligné çà/ Si vous avez souligné plus que ça, vous corrigez/ »		E: « Des yeux noisette »
		Discipline : P4 rappelle un E à l'ordre		E: « Un air rêveur »
		P4:«Thomas tu te retournes s'il te plaît/»		
		P4 commente la réponse de E :		
		P4 : « Hé oui ! Un air rêveur/ ça c'est la première ligne/ On pourrait dire pour le premier couplet/ Tout à l'heure on a parlé de poésie/ On a l'impression que chaque phrase est présentée comme un couplet ou bien un refrain/ »		
		P4 précise la réponse de E	Faire une tâche	E: continue à citer des éléments
		P4 : « Oui « le même âge que moi »/C'est juste/ Donc elle cherche quelqu'un qui a autour de dix-sept ans / »		E: « Que tu es souvent triste »
				E: « Que tu as le même âge que moi »
		P4 ne voit pas le lien avec le portrait idéal et demande à E de préciser sa réponse		E: « Que les battements de ton cœur s'accélèrent… »
		P4 : Bon !je ne sais pas si c'est directement lié au portrait ?/ [...] Qu'est-ce qu'on doit comprendre avec cette phrase/		E explique sa réponse E: « Elle est amoureuse/Elle est amoureuse d'une fille »
	Prescription d'une tâche	Discipline : P4 rappelle une E à l'ordre		
		P3 : « Anne ! Tu t'assois correctement/ »		
		P4 reformule sa question	Faire une tâche	E précise sa réponse
		P4 : « On peut avoir des « battements de cœur plus forts » pour toute autre chose/Qu'est-ce qui s'est passé dans les premières lignes? / »		E : « pour les attentats/Pour les attentats/ »
	Faire une tâche	P4 commente la réponse de E pour dire qu'il n'a pas de lien avec le portrait idéal mais avec un sentiment de peur		
		P4 : « bien sûr il y a eu un attentat/ Son cœur a sauté dans sa poitrine/C'est ce qu'il veut dire/Donc il a peur pour les siens/ Donc s'il est palestinien ce genre de problème l'intéresse aussi/Forcément/»		
	Prescription d'une tâche	P4 demande à E de poursuivre sur le portrait	Faire une tâche	E continue à citer des éléments du portrait
		P4 : « Ensuite Nicolas c'est très bien pour l'instant/ »		P4 : « Que tu as des petits frères »
	Faire une tâche	P4 résume cette question du portrait		

		P4 : «autrement dit, ça c'est à peu près le portrait du correspondant idéal…/»		
	Prescription d'une tâche	P4 demande à E de dire si le portrait est celui d'une fille ou d'un garçon	Faire une tâche	E répond à la question de P4
		P4 : « Est-ce qu'on voit plutôt une fille ou un garçon/ »		E: « Une fille »
		P4 demande à E d'identifier ce personnage		E: « à elle-même »
		P3 : « Une fille bien sûr/Ce personnage-là à qui fait-il penser immédiatement ?/ »		
	Faire une tâche	P4 explicite la réponse de E		
		P4 : « Oui ! à elle-même/ C'est son double/Elle veut écrire à son double/vous vous souvenez qu'elle est passée d'un récit intime qui est un journal intime à une lettre/Mais dans cette lettre finalement elle continue à écrire à elle-même »		
	Prescription d'une tâche	P4 demande aux E de dire la différence entre elle et son double	Faire une tâche	E répond à P4
		P4 : « à part que c'est elle-même vous trouvez une grande différence d'avec elle-même/si vous pouvez dire çà comme çà/Ce serait quoi cette différence/ ? »		E: « il habite de leur côté »
				Un autre E précise la réponse de E
				E: « En fait elle voudrait sa jumelle palestinienne »
		P4 demande à E de justifier sa réponse		E précise sa réponse.
		P4 : « Pourquoi essentiellement/On en a parlé tout au début »		P4 : « Parce qu'elle veut essentiellement discuter avec elle »
		P4 demande à E d'expliciter sa réponse.		E explicite sa réponse et donne des détails
		P4 : « Pourquoi elle (…) avec quelqu'un ? »		E: « Pour voir la réalité » E : Pour savoir ce qui s'est passé»
	Faire une tâche	P4 explicite sa propre question		E donne les raisons de la lettre d'Oscar
		P4 : « Pour mieux comprendre et avoir des réponses à ses questions/Elle écrit « comprendre »/Vous vous souvenez ce n'est pas la même chose pour Oscar »		E: « pour donner des souhaits » E : « pour être mieux » E : « Vu que son double a dix-sept ans peut-être qu'elle veut tenter…/ »
	Prescription d'une tâche	P4 demande les raisons de l'autre lettre d'Oscar		
		P4 : « Oscar écrit pourquoi lui »		

	Faire une tâche	P4 résume la question en donnant en se servant d'un langage technique.		
		P4 : « Oui ! pour pouvoir être mieux/On avait parlé d'un mot difficile/ Vous ne vous souvenez pas de ce mot ?/ L'écriture ca-thar-tique/[...]/ Il écrivait pour se soulager d'une certaine manière/ Soulager sa difficulté/Ses difficultés/ Alors que là le personnage c'est pas çà/C'est pour mieux comprendre son monde [...] »		
		P4 répond à moitié à la question de E	Prescription d'une tâche	E demande à P4 les raisons de cette opposition entre Lucie et son double.
		P4 : « Mais je n'ai pas la réponse/Puisqu'elle veut quelqu'un qui soit très proche d'elle/ La personne qui puisse être la plus proche d'elle c'est une fille ou un garçon ?/ »		E: « Pourquoi ? » E: « Monsieur/Peut-être elle manque d'affection/ »
	Prescription d'une tâche	P4 ferme cette parenthèse et revient à sa question antérieure en la reformulant	Faire une tâche	E répond à la question
		« La personne qui puisse être la plus proche d'elle c'est une fille ou un garçon? »		E: « Maiiiiiiiis !/Elle ne raisonne pas comme un garçon/ »
	Faire une tâche	Discipline de classe P4 rappelle un E à l'ordre		
		P4 : « C'est la dernière fois que je te le dis »		
		P4 résume la réponse de E et repose la question sur la personne destinataire de la lettre	Faire une tâche	E dit : qui est la personne destinataire de la lettre ?
		P4 : « Je voudrais que çà, çà nous serve juste d'entrée en matière/On le verra peut-être, peut-être pas/Mais...Donc la personne qui va lui répondre en gros c'est qui/Alors allons-y/Oui !/ »		E: « C'est Un garçon »
		P4 demande à E des précisions sur sa réponse		E justifie sa réponse et donne le nom de ce garçon
		P4: « Pourquoi tu dis c'est un garçon ?/ »		E: « Non je ne l'ai pas lu/Vous l'aviez dit/ » E: « Ah oui !/il s'appelle gazaman/ »
		P4 conclut et regrette d'avoir parlé de ce garçon avant d'étudier le texte. Il explique que le premier texte est une introduction. Il annonce aux E les tâches à faire pour la suite de la séance		
		P4 : « Tout à fait mais je ne savais pas que je pouvais préciser déjà çà/ Je n'aurais pas dû/Donc …/ Tu as complètement raison […]/ Je vous lis le texte […]/ Ensuite, je vous distribuerai le second texte/Je vous poserai sur le		

		deuxième texte/ Le premier nous servait juste d'introduction/		
		P4 donne des précisions sur ce deuxième texte qu'il va lire.		
		P4 : « Ce que je vais lire c'est la réponse d'un personnage par Email … par courriels/je vous rappelle que c'est un roman qui se fait par courriels/Donc voici la réponse/ Ecoutez bien et ensuite vous réagissez par rapport à ce qu'on a dit puisqu'elle a des attentes précises/Vous allez vite comprendre que ses attentes ne seront pas toute satisfaites/Donc je lis/Elle s'appelle la réponse/C'est le chapitre 2/ »		
Collectif oral : Lecture expressive du deuxième texte [28, 00 : 32, 28]	Faire une tâche	P4 lit le texte	Faire une tâche	Les E écoutent
		Discipline de classe : P4 interrompt sa lecture et rappelle un E à l'ordre		
		P4 : « Oh! Oh !/On y va/Tu te retournes je te l'ai dit quatre fois/Depuis tout à l'heure c'est beaucoup/		
		P4 poursuit la lecture du texte		
		P4 distribue le second texte		E distribue le texte
		P4 demande à E de terminer la lecture du texte.		E termine la lecture du texte
Collectif Écriture : Portrait du destinataire de la lettre [32,28 : 39,46]	Prescription d'une tâche	P4 demande aux élèves de repérer les éléments qui constituent le portrait du destinataire de la lettre.		E: travaillent à repérer les éléments du portrait de l'émetteur dans le texte
		P4 : « Première chose que je vais vous demander c'est complémentaire à ce qu'on a fait il y a cinq minutes/Simple : repérer lignes 5 à 15 les éléments du portrait de l'émetteur/Alors çà c'est cinq minutes pas plus/ »		
		P4 annonce le travail pour la séance suivante		E note le travail de demain et repère les éléments du portrait du destinataire.
		P4 : « Alors allez rapidement/ Je vous donne un petit travail de de préparation pour demain/ »		
		P4 rappelle la consigne aux E	Prescription de tâche	E demande à P4 de donner des précisions sur la première lettre.
		P4: « Alors je répète que c'est trois minutes à peu près pas plus/ Relevez dans les quinze premières lignes cette fois le vrai portrait/ »		E: « C'est quoi le premier courriel »

<table>
<tr><td rowspan="4"></td><td rowspan="4">Faire une tâche</td><td colspan="3">P4 donne des explications sur la première lettre</td></tr>
<tr><td colspan="3">P4: « Là, le premier courriel c'est ce que je viens de lire./ C'est la première lettre/La première lettre c'est celle écrite par Tal/Elle écrit pour que quelqu'un la lise de l'autre côté de la bande de Gaza/çà c'est la réponse qu'elle obtient/Évidemment ce n'est pas ce qu'elle attendait/C'est ça/Alors.../Il y a bien entendu des éléments qui viennent contredire ce qui était attendu par Tal/ »</td></tr>
<tr><td colspan="3">P4 vérifie le travail des E</td></tr>
<tr><td colspan="3">P4: « Ça c'est bien !/ Oui ! C'est bien ! C'est bien !/ Voilà c'est bien/ C'est juste qu'on repère l'écart.../Un grand écart par rapport à ce qu'elle attendait et ce qu'elle a/Oui !/Non! Non ! Alors c'est uniquement sur son portrait/Oui, Voilà/ Et çà en réalité il fait référence au portrait qu'elle attendait qui n'est pas du tout ce qu'elle a/Exactement la même chose/A part qu'il n'y a pas grand-chose à repérer /y a que trois ou quatre éléments c'est tout/Oui c'est ça/ »</td></tr>
<tr><td rowspan="15">Collectif Oral Les mots du portrait du destinataire [39,46:43,36]</td><td rowspan="15">Faire une tâche</td><td>P4 demande à E de citer les éléments du portrait du destinataire de la lettre</td><td rowspan="14">Faire une tâche</td><td>E s'étonne du de ce qui lui est demandé.</td></tr>
<tr><td>P4 : « Manon/Allez tiens/On t'écoute/Puisque çà va assez vite/On t'écoute/ »</td><td>E: « Pourquoi? »</td></tr>
<tr><td>P4 rappelle E à l'ordre</td><td>E cite les éléments du portrait</td></tr>
<tr><td>P4: « pour le travail que je t'ai demandé hein/ Il faut pas y rester plus de cinq minutes quand même/ »</td><td>E: « Les mou... Les moustaches noires/ »</td></tr>
<tr><td>P4 n'est pas satisfait de la réponse et reformule la question.</td><td rowspan="7">E: « Non »
E : « Parce qu'il l'a rasée/ »</td></tr>
<tr><td>P4 : « Est-ce qu'il dit qu'il a une moustache noire justement ?/ »</td></tr>
<tr><td>P4 guide E dans sa réponse</td></tr>
<tr><td>P4: « Il dit le contraire hein? / »</td></tr>
<tr><td>P4 précise la réponse de E</td></tr>
<tr><td rowspan="2">P4: « Mais... donc justement il n'en a plus/Il dit qu'il en avait une si vous voulez/ »</td></tr>
<tr><td>E continue à citer les éléments du portrait.</td></tr>
<tr><td>E : « Il a des poils plein les jambes » /</td></tr>
<tr><td colspan="3">Discipline de classe : P4 rappelle un E à l'ordre</td></tr>
<tr><td colspan="3">P4: « Sarah ça va bien finir pour toi c'est sûr/ »</td></tr>
<tr><td colspan="3">P4 explicite la réponse de E</td></tr>
<tr><td colspan="3">P4: «Ou il l'a rasée à cause des problèmes qu'il a eus avec le peuple juif/Je ne sais pas mais en tout cas on l'apprendra plus tard/ Il nous le dira/»</td></tr>
</table>

		Discipline de classe : P4 rappelle les règles de la prise de la parole.		
		P3: « Excuse-moi/ C'est pas possible de travailler comme çà/ […] Simplement on écoute ceux qui prennent la parole/C'est le minimum/ [...] qui a la parole/Donc c'est la seule qui parle/Oui!/ »		
		P4 oriente E dans sa réponse	Faire une tâche	E continue à énumérer les éléments du portrait
		P4: «Oui !/ çà c'est tout ce qu'il n'a pas/Il a quand même deux ou trois petites choses/il a.../Et puis plus loin qu'est-ce qu'on apprend? /»		E: «Il n'a pas de longs cheveux bruns/Il n'a pas des yeux.../» E: «des moustaches»
		P4 donne la réponse et la situe dans le texte avant de résumer la question.		
		P4: «Ok!/Oui mais un peu plus loin/Ligne 12/«Je suis un garçon»/l...]/Elle attendait une jeune fille/ C'est pas une jeune fille/Elle attendait peut-être de longs cheveux/Elle n'a pas de longs cheveux/[...]/ Elle attendait quelqu'un qui soit probablement de son âge/On comprend qu'il soit plus âgé/ [...]/		
		A la suite de E, P4 tente de préciser l'âge des personnages.	Faire une tâche	E donne à P4 des indications sur l'âge des deux personnages
		P4: «Donc, il a passé le bac/On peut imaginer qu'il a au moins 19 ou 20 ans ou bien un peu plus/Mais c'est ça/tout à fait»		E: « Je pense qu'il est plus petit parce qu'il avait déjà enseigné mais avec.../» E: Il a passé le bac/
		Discipline de classe : P4 demande à un E de se taire		E s'excuse mais tente d'expliquer son bavardage
		P4 : « Ines» P4 : « c'est... C'est pas pardon/Tais-toi au moins un peu/ C'est mieux comme çà/Je le veux comme çà/» P4: « Moi aussi tu m'as choqué »		E: «Pardon» E: « Mais il m'a choquée »
Collectif Écriture Les mots humoristiques du texte [43, 36:47, 25]	Prescription d'une tâche	P4 annonce la suite du travail pour demain et donne aux E du travail pour le lendemain.		
		P4: «Jeudi 26/05: Relire la réponse et relever tous les éléments, on va dire, humoristiques entre parenthèses qui prêtent à sourire»		
		P4 demande aux E de commencer le travail puisqu'il reste deux minutes	Faire une tâche	Les E commencent le travail
		P4: « Une minute à peu près/Vous pouvez commencer pour ne pas la perdre/ »		E: « Monsieur combien de temps il reste »

	Faire une tâche	P4 vérifie si les E ont commencé le travail qui leur est demandé
		P4: «Mais commence-le/Mais il reste une minute/Il faut que ton travail soit fait/Je répète il faut que ton travail soit fait/Sinon je le note sur ton carnet»
Fin de la séance [47,25]		

Annexe 5: Synopsis de M1

Organisation et Temps	Tâches du Maître	Précision des tâches et Observation	Tâches des élèves	Précisions des tâches et Observation
Entrée en Matière : Observation de l'image au tableau	Faire une tâche	Le maître dessine au tableau une image	Choisir un métier	Les élèves choisissent un métier (Remplir le seau d'eau. effacer le tableau)
Préparation du collectif Oral	Faire une tâche	Le Maître fait découvrir l'image au tableau	Faire une tâche	Les élèves découvrent les images
		M1 : « Vous avez vu au tableau/ Hein !/ Qu'est-ce qu'on a au tableau ? », « On a une image/ un dessin »		
Collectif Oral : identification des éléments de l'image	Prescription d'une tâche	Le Maître demande aux élèves d'observer et de commenter l'image	Faire une tâche	Les élèves observent et commentent les images
		M1 : « Observez bien l'image !/ Alors !/ Que voyez- vous dans l'image ? »		E : « Un poisson » E : « Une babouche » E : « Une pirogue » E : « Une image » E : « Le marigot » etc.
		Le maître demande aux élèves de classer les images dans l'ordre		Les élèves classent les images dans l'ordre
		M1 : « Maintenant on va rassembler tout ce que vous avez donné dans l'ordre »		Cl : « Des poissons ! » ; E : « Une personne » ; Cl : « Chaussures » ; Cl : « Une pirogue » ; Cl : « La mer »
		Le maître demande aux élèves de placer le personnage dans une classe d'âge		Les élèvent choisissent une classe d'âge pour la personne
		M1 : « Est-ce que c'est un garçon ? »		E : « Un grand garçon »

				Cl : « Mon oncle »
		Le maître demande de donner un nom au personnage		Les élèves choisissent un nom pour l'oncle
		M1 : « Alors !/ L'oncle/ On va l'appeler comment ? »		E : « Un pêcheur » E : « Baye Birane ?/ »
		Le maître demande aux élèves de répéter la phrase : « l'oncle est un pêcheur »		Les élèves répètent la phrase individuellement et collectivement
Collectif Oral : Identification du materiel de pêche		Le maître demande aux élèves d'identifier le matériel de pêche	Faire une tâche	Les élèves identifient le matériel de pêche
		M1 : « Avec quoi pêche-t-il ? »		E : « Un filet »
Collectif écriture : Ecrire le mot « filet »		Le maître demande aux élèves d'écrire le mot « filet »	Faire une tâche	Les élèves écrivent le mot « filet » et le présente sur les ardoises
		M1 : « Craie en l'air tout le monde/ Vous écrivez un filet »		Les élèves épellent le mot « filet » E : « U, n/ Plus loin/ f, i, l, e, t/ »
Collectif Oral : Construction de phrases	Prescription d'une tâche	Le maître demande aux élèves de faire une phrase avec le mot « filet »	Faire une tâche	Les élèves font une phrase avec le mot « filet »
		M1 : « Donc on va faire une phrase avec un filet »		E : « Baye Birane pêche avec un filet »
	Faire une tâche	Le maître corrige la mauvaise construction de la phrase	Faire une tâche	Les élèves répètent la phrase corrigée
Collectif Oral : Le moment de la pêche	Prescription d'une tâche	Le maître demande aux élèves de déterminer le moment de la pêche	Faire une tâche	Les élèves déterminent le moment de la pêche
		M1 : « A quel moment se déroule la pêche ?/ » M1 : « Pourquoi en général on attend jusqu'à 18 h dans l'après-midi ? »		E : « Le soir » « A trois (après-midi) heures et Demi » « Deux heures (après-midi) ; « 18 Heures » E : « pour que les poissons sortent » ; « Parce que la mer est calme »
Individuel Oral : Raconter une scène de pêche	Prescription d'une tâche	Le maître demande aux élèves de raconter une scène de pêche	Faire une tâche	Les élèves racontent à tour de rôle des scènes de pêche en langue nationale d'abord et en langue française
		M1 : « Qui peut me raconter une histoire		

		parlant de la pêche ?/ »		ensuite
Collectif Oral : Les autres moyens de pêche	Prescription d'une tâche	Le maître demande aux élèves de donner un autre moyen de pêche	Faire une tâche	Les élèves donnent un autre moyen de pêche
		M1 : « Quel autre moyen matériel on peut utiliser ?/ »		E : « Un hameçon »
		Le maître demande aux élèves de répéter le mot « Hameçon »		Les élèves répètent le mot « Hameçon »
		M1 : « Donc, un hameçon/Répète ! »		E : « Un hameçon » Cl : « Un hameçon »
Collectif écriture : Ecriture d'un mot	Prescription d'une tâche	Le maître demande aux élèves d'écrire sur les ardoises le mot « hameçon »	Faire une tâche	Les élèves écrivent le mot « hameçon » et le présente au maître
		M1 : « Vous écrivez !/ Craie en l'air !/ Donc vous avez vu l'hameçon »		E : « Un hameçon s'écrit : u, n/h, a, m, e, c (cédille) o, n
Collectif Oral : Construction de phrases	Prescription d'une phrase	Le maître demande aux élèves de construire une phrase avec le mot « hameçon »	Faire une tâche	Les élèvent construisent une phrase avec le mot « hameçon »
		M : « Qui va faire une phrase avec hameçon ?/ Qui va faire une phrase avec hameçon ?/ »		E: « Papa achète beaucoup d'hameçons pour attraper des poissons/ »
Résumé de la séance : Mise en scène de l'image	Prescription d'une tâche	Le maître demande aux élèves d'imiter le pêcheur	Faire une tâche	Un élève raconte et imite une scène de pêche en représentant devant ses camarades le pêcheur, l'oncle Baye Birane
		M1 : « Qui peut imiter l'oncle Birane ? »		
	FAIRE UNE TACHE	Le maître à son tour raconte et représente devant ses élèves une scène de pêche en représentant l'oncle Baye Birane		
FIN DE SEANCE : Annonce des séances suivantes	FAIRE UNE TACHE	Le maître annonce le thème de la séance d'expression orale suivante		
		M1 : « Alors !/ La prochaine fois/ La prochaine séance on va jouer ça sous forme de théâtre/ On va représenter l'image dans la classe/ »		
		Le maître annonce la séance qui suit immédiatement celle d'expression orale : Contrôle de leçons		
		M : « Prenez vos cahiers de leçons »		

Annexe 6: Synopsis de M2

Organisation et Temps	Tâches de la Maîtresse	Précision des tâches et Observation	Tâches des élèves	Précisions des tâches et Observation
Entrée en Matière : Contrôle de lecture 03mn 47s	Désignation de séquences de lecture	La maîtresse distribue le tour de passage de lecture	Choisir un métier	Les élèves choisissent un métier (Remplir le seau d'eau. effacer le tableau, épeler la date à écrire au tableau)
	Contrôle de lecture	La Maîtresse corrige au fur et à mesure les passages mal lus	Faire une tâche	Les élèves lisent un texte à tour de rôle
COMMENTAIRE DE LA PREMIERE SEQUENCE : IMAGE N°1				
Préparation du collectif Oral 05mn 02s	Annonce de l'objet de la séance	La Maîtresse présente aux élèves les images à commenter ; M2 : « Ouvrez la page 60-61 »	Faire une tâche	Les élèves découvrent les images à commenter
	Prescription d'une tâche	La Maîtresse demande aux élèves d'observer les images	Faire une tâche	Les élèves observent silencieusement les images
Collectif Oral : Commentaire de la première image	Prescription d'une tâche : La maîtresse demande	L'idée générale de l'image et la situation de l'image ; M2 : « Où sommes-nous ? »	Faire une tâche ;:	Les élèves situent l'image ; Ab : « On est au dispensaire »
		L'Identification des personnages ; M2 : « Qui est au dispensaire ? » L'action d'un personnage ; M2 : « Père Modou ! Qu'est-ce qu'il fait ? La nature de son action : « Pour faire quoi ? »		identifient le personnage ; E : « Père Modou » Disent ce que fait le personnage ; Cl : « Il amène les enfants au dispensaire » Proposent deux réponses ; Cl : « Le soigner », « le vacciner »
		Les autres personnages ; M2 : « Le petit garçon qui est là, qui est-ce ? » La nature de son action ; M2 : « Que fait Salif ? Son attitude ; M2 : « Comment est Salif ? »		Les élèvent identifient le petit garçon : E « C'est Salif ! » Les élèves répondent ; E : « Il regarde » Les élèves répondent ; E : « Il a peur », « il court », « il s'échappe »
		Un autre personnage, M2 : « Il regarde qui ? »		Les élèves répondent ; E : « L'infirmier »

		La nature de son action ; M2 : « Que fait ici l'infirmier ?»		Les élèves répondent ; E : « Il prépare une piqûre », « il lui fait une piqûre »
Individuel Oral : Construction de phrases	Prescription d'une tâche	Le résumé de l'image ; M2 : « Chacun va essayer de faire une phrase avec l'image N°1 »		Les élèves font des phrases avec l'image N°1 : E : « Père Modou amène les enfants au dispensaire », E : « Père Modou accompagne les enfants au dispensaire »
RESUME DE LA PREMIERE SEQUENCE	La Maîtresse donne la troisième phrase pour conclure et faire le résumé de la première séquence : commentaire de la première image ; M2 : « […] Père Modou et les enfants vont au dispensaire/ Donc on peut faire trois phrases à partir d'une seule image/ Soit Père Modou amène les enfants au dispensaire/ Ou bien père Modou accompagne les enfants au dispensaire/ Ou bien père Modou et les enfants vont au dispensaire […] »			
COMMENTAIRE DE LA DEUXIEME SEQUENCE : Image N°2				
COLLECTIF ORAL : Production de phrases	Prescription de tâches : la maîtresse demande	La maîtresse demande aux élèves de produire oralement des phrases	Faire une tâche	Les élèves produisent oralement des phrases
		M2 : « On va essayer de produire des phrases aussi avec la deuxième image »		E : « Salif regarde l'infirmier »
		M2 : « Que fait l'infirmier ? »		E : « L'infirmier prépare une piqûre » E : « Salif regarde l'infirmier qui est en train de préparer une piqûre »
COMMENTAIRE DE LA TROISIEME SEQUENCE : Image N°3				
Collectif oral : Interprétation de la troisième image	Prescription d'une tâche	La maîtresse demande d'interpréter l'attitude d'un personnage	Faire une tâche	Les élèves interprètent l'attitude d'un personnage
		M2 : « Et maintenant comment se sent Salif ? »		E : « Salif a peur »
		M2 : « Pourquoi il a peur ? »		E : « Salif a peur de se faire piquer »
		La maîtresse demande aux élèves de répéter les phrases construites		Les élèves répètent les phrases construites
COMMENTAIRE DE LA QUATRIEME SEQUENCE : Image N°4				
Collectif Oral : Construction de phrases à partir de la quatrième image	Prescription de tâches	La maîtresse demande aux élèves de produire des phrases en interprétant les actions des personnages	Faire une tâche	Les élèves interprètent les actions des personnages
		M2 : « Qu'est-ce que nous avons ici sur l'image numéro 4 ? »		E : « Salif a couru » E : « Salif a fui » E : « Salif s'échappe »
		La maîtresse demande aux		Les élèves répètent les

		élèves de répéter la phrase : « Salif s'enfuit ! »		phrases
COMMENTAIRE DE LA CINQUIEME SEQUENCE : Image N°5				
Collectif Oral : Production orale à partir de la cinquième image	Prescription de tâches	La maîtresse demande aux élèves de produire des phrases à partir de l'image N°5	Faire une tâche	Les élèves produisent des phrases
		M2 : « Maintenant qu'est-ce qu'on a fait à Salif ? »		E : « Les enfants attrapent Salif » E : « Les enfants ont attrapé et ramené Salif »
		La maîtresse demande aux élèves d'étudier le temps des verbes		Les élèves étudient le temps des verbes
		M2 : « Donc ici les verbes sont conjugués à quel temps ? »		E : « Au passé composé »
		La maîtresse demande aux élèves de produire une phrase plus complète		Les élèves produisent une phrase plus complète
		M2 : « Maintenant ! ils l'ont ramené où ? »		E : « Les enfants ont attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation »
		La maîtresse demande aux élèves de répéter la phrase		Les élèves répètent la phrase difficilement
COMMENTAIRE DE LA SIXIEME SEQUENCE : Image N°6				
Collectif Oral : Interprétation des actions de la sixième image	Prescription d'une tâche	La maîtresse demande aux élèves d'interpréter les actions des personnages	Faire une tâche	Les élèves interprètent les actions des personnages
		M2 : « Et maintenant qu'est-ce qui se passe ?»		E : « L'infirmier fait une piqûre à Salif »
		M2 : « Qu'est-ce qu'il fait Salif »		Cl : « Pleurer » Cl : « Salif fait une grimace »
		M2 : « Pourquoi ? »		E : « Il a mal »
		La maîtresse vérifie quelques connaissances en Education sanitaire		Les élèves rappellent leurs connaissances acquises en éducation sanitaire
		M2 : « On vaccine un enfant pourquoi ? »		E : « Le protéger contre certaines maladies »
		M2 : « Quelles sont les maladies qu'on a vues »		E : « La rougeole, la diphtérie, la fièvre jaune, la coqueluche, le tétanos, la poliomyélite, la

				tuberculose »
		M2 : « Vacciner un enfant c'est le protéger contre les sept maladies qui sont gérées par quel programme ? »		E : « PEV (Programme Elargi de Vaccination »
FIN DE SEANCE	Faire une tâche	La maîtresse n'annonce pas la leçon suivante ; M2 : « Donc la leçon est terminée/ Fermer les livres/ On va passer à autre chose ? »		

2. **Grilles d'analyse**

Annexe 7: Grille d'analyse de la topogenèse de M1

Situation chronologique de l'action didactique (Minute)	POSITION DE M1	Mouvements	POSITION DES ELEVES
[00,00 : 00,48] 00,48	HAUTE	STATIQUE M1 se tient de profil et à gauche du tableau pour présenter aux élèves l'objet d'étude : l'image à découvrir au tableau	Les élèves sont assis en rangée par deux sur un même table-banc en face du tableau
[00 ,48 : 02,10] 01,22	BASSE	STATIQUE M1 s'efface et se met complètement derrière les élèves pour les laisser découvrir seuls l'image au tableau	Les élèves sont toujours assis face au tableau et découvre silencieusement l'image
[02,10 : 08 ,52] 06,42	HAUTE	STATIQUE M1 reprend sa position face aux élèves et écrit les réponses des élèves au tableau.	Les élèves se lèvent pour demander la parole et donner leurs réponses aux questions de M1
[08,52 : 09,18] 00,26	HAUTE	STATIQUE M1 s'efface à l'extrême gauche du tableau	Les élèves écrivent sur leurs ardoises, assis en face du tableau
[09,18 : 09,23] 00, 05		STATIQUE M1 revient face aux élèves et découvrent leurs réponses écrites sur leurs ardoises	Les élèves lèvent leurs ardoises face à M1
[09,23 : 09,46[00,23	MOYENNE	DYNAMIQUE M1 circule dans les rangées pour vérifier si le mot « filet » a été écrit correctement par les élèves	
[09,46 : 23,43] 13,57	HAUTE	STATIQUE M1 fait face aux élèves pour échanger et écrire leurs réponses au tableau	Les élèves à tour de rôle se lèvent pour donner leurs réponses aux questions de M1
[23,43 : 24,23] 00,40	BASSE	STATIQUE M1 s'efface complètement au fond du lieu didactique et laisse les élèves agir en toute autonomie	Un élève se met face à ses camarades pour imiter les actions déduites de l'image au tableau
[24,23 : 25,27] 01,04			Un autre se met face à ses camarades et imite les actions du pêcheur déduites de l'image au

<table>
<tr><td></td><td></td><td colspan="4"></td><td colspan="2">tableau</td></tr>
<tr><td>[25, 27 : 26,22]
00,55</td><td>HAUTE</td><td colspan="4">STATIQUE
M1 reprend sa position face aux élèves</td><td colspan="2">Les élèves sont assis face à M1</td></tr>
<tr><td rowspan="3">[26, 22 : 34,21]
08,43</td><td rowspan="3">BASSE</td><td colspan="4" rowspan="3">STATIQUE
M1 se met en retrait et s’efface complètement</td><td colspan="2">Un groupe de trois élèves se met face à leurs camarades et imite le pêcheur dessiné au tableau</td></tr>
<tr><td colspan="2">Un autre groupe de trois élèves se met à la place de leurs camarades qui les précèdent pour répéter la même action</td></tr>
<tr><td colspan="2">Un dernier élève prend la position face à ses camarades et imite les actions du pêcheur</td></tr>
<tr><td>[34,21 : 36,52]
02,31</td><td>HAUTE</td><td colspan="4">DYNAMIQUE
M1 se met face aux élèves et imitent pour résumer les actions du pêcheur</td><td colspan="2">Les élèves restent assis face à M1 en le regardant agir</td></tr>
<tr><td>[36, 39 : 39,00]
02,21</td><td>MOYENNE</td><td colspan="4">DYNAMIQUE
M1 Circule dans les rangées en résumant la séance et en annonçant la prochaine</td><td colspan="2">Les élèves restent assis et l’écoutent</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Cumul du temps des positions et mouvements en %</td><td colspan="6">M1</td></tr>
<tr><td colspan="2">HAUTE</td><td colspan="2">MOYENNE</td><td colspan="2">BASSE</td></tr>
<tr><td>23,63</td><td>60,58%</td><td>3,44</td><td>8,82%</td><td>10,05</td><td>25,76%</td></tr>
<tr><td colspan="3">STATIQUE</td><td colspan="3">DYNAMIQUE</td></tr>
<tr><td colspan="2">34,25</td><td colspan="2">87,82%</td><td colspan="2">4,75</td><td>12,17%</td></tr>
</table>

Annexe 8: Grille d’analyse de la topogenèse de M2

Temps de l’action didactique (minute)	Position de M2	Mouvements de M2	POSITION DES ELEVES
01,29	Moyenne M2 circule dans les rangées un livre entre les mains	Dynamique	Un E efface le tableau et les autres restent assis face au tableau en rangée, deux sur la même table
[01, 29 : 01 ,47] 00,17	Haute M2 reste debout face aux E	Statique	
[01 ,47 : 01,59] 00,12	Moyenne M2 circule dans les rangées toujours un livre entre les mains	Dynamique	
[01,59 : 02,22) 0,23	Moyenne M2 reste debout dans une rangée en feuilletant le livre	Statique	
[02,22 : 03,16] 0,54	Moyenne M2 prend un livre sur un E et continue à circuler dans les rangées	Dynamique	
[03,16 : 03,37)	Moyenne M2 reste debout dans une	Statique	

<table>
<tr><td>00,17</td><td>rangée</td><td></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td>[03,37 : 03,45]
00,08</td><td>Haute
M2 circule jusqu'au portail de la classe</td><td>Dynamique</td></tr>
<tr><td rowspan="3">[03,45 : 08,55]
05,10</td><td>Moyenne
M2 revient vers les E et circule dans les rangées en montrant aux E l'image à observer du livre
[03,45 : 04,10]
0.25</td><td>Dynamique</td><td rowspan="2">Les E restent assis et observent les images sur leur livre</td></tr>
<tr><td>Haute
M2 circule devant les élèves en contrôlant discrètement les E dans l'observation des images
[04,10 : 04,58]
0.48</td><td>Dynamique</td></tr>
<tr><td>Haute
M2 fait une répartition du tableau en écrivant la date et en la divisant en trois parties
[04,58 : 08,55]
03,57</td><td>Statique</td><td>Un E demande la parole se lève et donne la date</td></tr>
<tr><td>[08,55 : 31,29]
22,34</td><td>Haute
M2 se déplace latéralement devant les E et s'arrête de temps en temps pour formuler des questions</td><td>Dynamique</td><td>Les E demandent la parole et se lèvent pour répondre à tour de rôle aux questions de M2</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Cumul du temps des positions et mouvements en %</td><td colspan="4">M2</td></tr>
<tr><td colspan="2">HAUTE</td><td>MOYENNE</td><td colspan="2">BASSE</td></tr>
<tr><td>27,44</td><td>87,69%</td><td>3,85</td><td>12,30%</td><td>00,00</td><td>00,00%</td></tr>
<tr><td colspan="2">STATIQUE</td><td colspan="2">DYNAMIQUE</td></tr>
<tr><td>6,19</td><td>19,78%</td><td>25,10</td><td>80,21%</td></tr>
</table>

Annexe 9: Grille d'analyse de la topogenèse de P1

Temps de l'action didactique (minute)	Position de P1	Mouvements de	Position de E
[00,00 : 05,04]	Haute P1 fait face aux élèves et écrit au tableau les réponses des élèves. [03,00]	Statique	E restent assis en rangée face au tableau
	Moyenne P1 circule dans les rangées [2,04]	Dynamique	
[05,04 : 07,02] 01, 58	Haute P1 fait face au tableau et écrit l'objet d'étude (le sujet de dissertation) au tableau 01,58	Statique	E écrivent sur leur cahier d'exercice l'objet d'étude (le sujet de dissertation)

[07,02 : 09,02] 02,00	Moyenne P1 circule dans les rangées et s'efface pour faire découvrir l'objet d'étude aux élèves [02,00]	Dynamique	E restent assis et lisent à tour de rôle l'objet d'étude au tableau
[09,02 : 22,18] 13,16	Haute P1 fait face aux E, mais de temps à temps va au tableau pour écrire et circule dans les rangées. [13,16]	Statique	E restent assis face au tableau et lèvent la main pour répondre à tour de rôle aux E ;
[22,18 : 28,06] 05,48	Basse P1 s'efface et laisse les E travailler seuls [01,38]	Statique	E restent assis et travaillent sur leur cahier individuellement
	Moyenne P1 circule aussi dans les rangées et surveille discrètement sans influer sur le travail des E. [04,10]	Dynamique	
[28,06 : 34,15] 06,09	Basse P1 s'efface complètement [06,09]	Statique	Trois E écrivent au tableau les introductions qu'ils ont produites
[34,15 : 51,19] 16,54	Haute P1 revient à la position face aux E et fait des va et vient au tableau pour apporter les corrections proposées par les E [16,54]	Dynamique	E restent assis face à M1 et au tableau et demandent la parole pour corriger les introductions

Cumul du temps des positions et mouvements en %	P1					
	HAUTE		MOYENNE		BASSE	
	34,28	66,96%	8,14	15,90%	14,94	29,18%
	STATIQUE			DYNAMIQUE		
	25,21	49,24%		25,98	50,75%	

Annexe 10: Grille d'analyse de la topogenèse P2

Temps de l'action didactique (minute)	**Position de P2**	**Mouvements de P2**	**Position des E**
[00,00 : 02,07] [02,07]	**HAUTE** P2 s'efface à gauche du tableau P2 est debout sur l'estrade face aux E **[02,07]**	**Statique**	Les E sont assis en groupe de travail sur des tables rangées en rectangle et découvrent au tableau l'objet d'étude (un sujet de dissertation)
[02,07 : 15,52] [13,45)	**HAUTE** P2 est debout sur l'estrade face aux E et va souvent au tableau pour écrire **[13,45]**	**Statique**	Les E restent assis dans la même position mais regardent, écoutent et échangent avec P1
	MOYENNE P2 se rapproche de la position des	**Dynamique**	Les E restent dans leur position initiale mais lèvent la main pour

[15,52 : 24,32] [08,48]	élèves et retourne souvent au tableau pour écrire **[08,48]**		demander la parole et parler
[24,32 : 25,30] 00,58	**HAUTE** P2 écrit à l'extrême gauche du tableau l'objet d'étude **[00,58]**	**Statique**	Un E efface le tableau et les autres restent assis dans leur position initiale
			Les E restent assis en groupe et discutent sur l'objet d'étude Pour produire une introduction
[25,30 : 28,57] 03,27	**Haute** P2 écrit au tableau la production écrite des élèves **[03,27]**	**Statique**	Les élèves restent assis en groupe et suivent
[28,57 : 30,11] [01,14]	**Haute** P2 fait face aux élèves et tient à la main leurs productions écrites **[01,14]**	**Statique**	Les élèves restent assis et lèvent la main pour demander la parole
[30,11 : 31,54] [01,43]	**Haute** P2 a une position de profil au tableau et aux E et écrit de temps en temps pour corriger **[01,43]**	**Statique**	Les E restent assis et suivent face au tableau
[31,54 : 32,04] [00,10]	**Haute** P2 revient à son bureau pour prendre les productions écrites des E qui restent **[00,10]**	**Statique**	
[32,04 : 35,59] [03,55]	**Haute** P2 est debout sur l'estrade face aux E et lit la production écrite d'un groupe sur une feuille qu'il tient à la main **[03,55]**	**Statique**	
[35,59 : 41,24] [06,25]	**HAUTE** P2 revient au tableau pour écrire une synthèse des productions des groupes de travail qu'il a proposée aux E. **[06,25]**	**Statique**	Les E restent assis et écrivent sur leurs cahiers la synthèse de leurs productions écrites par le P2
[41,24 : 42,12) [00,48]	**Moyenne** P2 fait le tour du lieu didactique pour remettre aux différents groupes leurs productions écrites sur une feuille. **[00,48]**	**Dynamique**	Les E restent à leur position initiale
[42,12 : 43,23] [01,11]	**Haute** P2 est à l'extrême droite du tableau **[01,11]**	**Statique**	Un E assis lit la synthèse proposée par P2
[43,23 : 46,56] **[03, 33]**	**Haute** P2 circule le long de l'estrade en s'arrêtant un moment à l'extrême droite, à l'extrême gauche et au milieu du tableau **[03,33]**	**Dynamique**	Les E restent assis et regarde P2 expliquer

Cumul du temps des positions et mouvements en %	**P2**					
	HAUTE		**MOYENNE**		**BASSE**	
	36,28	77,92%	8,96	19,24%	00,00	00%

	STATIQUE		DYNAMIQUE	
	34,27	73,60%	12,29	26,39%

Annexe 11: Grille d'analyse de la topogenèse de P3

Temps de l'action didactique	Positions et mouvements			
	P3		E	
	Position	Mouvement	Position	Mouvement
00,00 : 01,34 01,34	Haute	Statique P3 fait face aux élèves	E restent assis face au tableau et font le travail qui leur est demandé.	Statique
01,34 : 01, 53 0,19	Moyenne	Dynamique P3 circule entre les rangées		
01,53 : 04,52 2,99	Haute	Dynamique P3 circule devant les E le long du tableau		
04,52 : 05,02 0,50	Moyenne	Statique P3 est debout à côté d'un E		
05,02 : 07,12 2,1	Haute	Dynamique P3 bouge devant les E et écrit de temps en temps au tableau		
07,12 : 10,32 3,20	Moyenne	Dynamique P3 est à côté des E pour vérifier leur travail		
10,32 : 11,01 0,69	Haute	Statique P3 fait face aux E		
11,01 : 11,49 0,48	Moyenne	dynamique P3 est à côté des E pour vérifier leur travail		
11,49 : 12,25 0,76	Haute	Statique P3 est face aux E		
12,25 : 20, 00 7,75	Moyenne	Dynamique P3 fait le tour des E pour échanger avec eux sur leur travail		
20,00 : 20,49 0,49	Haute	Statique P3 est face aux E		
20,49 : 21,17 0,68	Basse	Statique P3 lit le travail d'un E au fond de la classe		
21,17 : 22,21 1,04	Haute	Statique P3 lit le travail d'un E face aux E		

22,21 : 23,07 0,86	Moyenne	Dynamique P3 circule entre les rangées		
23,07 : 24,08 1,01	Haute	Statique P3 lit le travail d'un E face aux E		
24,08 : 27,02 2,94	Haute	Dynamique P3 circule devant les élèves dans le sens de la longueur du tableau		
27,02 : 29,02 2,00	Haute	Statique P3 est debout face aux aux E et les écoute lire leurs poèmes		
		Statique P3 montre aux E un calligramme		
29,02 : 29,42 0,40	Moyenne	Dynamique P3 distribue le calligramme aux E en circulant dans les rangées		
29,42 : 30,54 1,12		Statique P3 contrôle et lit en silence le poème des E en retard sur le premier travail. P4 donne aussi des explications sur le calligramme		
30,54 : 36,11 5,57	Haute	Statique P3 est assise sur son bureau face aux E, écoute la lecture du calligramme par un E, et discute avec les E sur celui-ci		
36,11 : 37,44 1,33		Statique P3 est debout face aux E et écoute un E en retard lire son poème		
37,44 : 38,54 1,10	Moyenne	Dynamique P3 circule et regarde le travail des E		
38,54 : 39,55 1,01	Haute	Statique P3 est debout face aux E et discute avec eux		
39,55 : 41,15 1,60	Basse	Statique P3 laisse un E dessiner au tableau un chat en guise d'exemple pour faire un calligramme	Un E est au tableau pendant que les autres sont assis et lui donnent des idées pour son dessin.	Dynamique
41,15 : 45,42 4,27	Haute	Statique P3 remplit le dessin de E au tableau pour montrer aux E comment écrire un Calligramme. Ensuite P4 feuillète dans un manuel	E restent assis face au tableau et font le travail qui leur est demandé.	Statique

		pour trouver des exemples de calligramme à montrer aux E		
45,42 : 45,58 0,16	Moyenne	Statique P3, entouré par les E debout, leur montre sur l'ordinateur des exemples de calligramme	Certains E sont debout autour de E et devant l'ordinateur pendant que d'autres restent assis	
45,58 : 48,26 2,60		Dynamique P3 fait le tour des E pour voir leurs travaux	E restent assis face au tableau et font le travail qui leur est demandé.	
48,26 : 53,27 5,01	Haute	Statique P3 fait face aux E et leur annonce les devoirs-maison à faire qu'elle écrit aussi au tableau	E restent assis face au tableau et font le travail qui leur est demandé.	

Cumul du temps des positions en %	P3		
	Haute	Moyenne	Basse
	37,62 71%	19,36 36%	2,28 4%

Cumul de temps des mouvements	Statique	Dynamique
	28,58 /54,47%	23,88/45,52%

Annexe 12: Grille d'analyse de la topogenèse de P4

Temps de l'action didactique	**Positions et mouvements**			
	P4		**E**	
	Position	Mouvement	Position	Mouvement
[00,00 : 03,42] [03,42]	Haute	Statique P4 fait face aux E	E sont assis face à P4 et écoutent la lecture du texte par un E	Statique
[03,42 : 05, 02] [01,60]	Moyenne	Dynamique : P4 circule entre les rangées et contrôle la tâche de E	E assis face à P4, continuent la lecture du texte	
[05,02 : 05,42] [00,40]	Haute	Statique P4 fait face au tableau et écrit les consignes		
[05,42: 14,15] [8,73]		P4 fait face aux E et répond à leurs questions	E assis face à P4 échangent avec lui	
[14,15:17,22] [3,07]		P4 assis face aux E remplit des carnets	E restent assis et font la tâche qui leur est demandée	
[17,22 : 18,40] [1,18]	Moyenne	Dynamique : P4 circule dans les rangées et contrôle la tâche des E		
[18,40:27,13] [8,73]	Haute	Statique P4 fait face aux E et échange avec aux	E restent assis et échangent avec P4	

[27,13 : 31, 30] [4,17]		P4 fait face aux E et lit le texte à haute voix	E, assis face à P4, l'écoutent lire le texte	
[31,30 : 32,53] [1,23]		P4, Face aux E, donnent des explications sur le texte	Un E distribue le texte aux autres E	Dynamique
[32,53 : 36,26] [3,73]		Dynamique : P4 efface le tableau et écrit les consignes		
[36,26: 36,49] [0,23]	Moyenne	Dynamique P4 se déplace auprès d'un E pour lui expliquer les consignes	E, assis et silencieux, écoutent les explications de P4	
[36,49: 38,45] [1,96]		P4 circule dans les rangées et contrôlent la tâche des E		
[38,45:43,12] [4,71]	Haute	Statique P4 fait face aux E et échangent avec eux	E, assis face à P4, demandent la parole pour répondre ou poser des questions à P4	Statique
[43,12: 44,37] [1,25]		P4, face au tableau, écrit le travail à faire par les E	E, assis face à P4, notent le travail à faire	
[44,37: 46,05] [1,68]		P4 fait face aux E et explique le travail à faire		
[46,05 : 46,47] [0,42]	Moyenne	P4 circule entre les rangées pour vérifier si les E ont noté le travail		
[46,47: 47,32] [0,85]	Haute	P4 fait face aux E et rangent ses affaires	E, assis face à P4, rangent leurs affaires	Dynamique

Cumul du temps des positions et mouvements en %	P4		
	Haute	Moyenne	Basse
	41,97 89%	5,35 11%	0,00 0,00%
	Statique	Dynamique	
	38,66//81,69%	8,66/18,30%	

Annexe 13: Grille d'analyse de la chronogenèse de M1

Action didactique	Temps chronologique (minute)	Temps didactique (minute)		Temps adidactique (minute)
		M1	E	
Préparation du collectif oral	[00,00 :00, 36] 00,36	00,29	00,02	
Entrée en matière : Observation de l'image au tableau	[00,36 : 02,01] 01,25	00,00	01,25	

Collectif oral : identification des éléments de l'image	[02,01 : 07,48] 05,47		04,06		01,14			
Collectif oral : identification du matériel de pêche	[O7, 48 : 08,52] 01,04		00,41		00,23			
Collectif écriture : écrire le mot « filet »	[08,52 : 09,53] 01,01		01,00		00,01			
Collectif oral : construction de phrases	[09,53 : 11,45] 01,52		00,54		00,58			
Collectif oral : le moment de la pêche	[11,45 : 15,30] 03,45		02,55		00,50			
Individuel oral : raconter une scène de pêche	[15,30 :18,29] 02,59		02,30		00,29			
Collectif oral : les autres moyens de pêche	[18,29 : 19,08] 00,39		00,32		00,07			
Collectif écriture : écriture d'un mot	[19,08 : 22] 02,52		02,13		00,39			
Collectif oral construction de phrases	[22 : 23,12] 01,12		00,24		00,48			
Individuel oral : A tour de rôle les E racontent une scène de pêche	[23,12 : 25,27] 02,15		01,41		00,34			
Résumé de la séance : mise en scène de l'image	[25,27 : 37,13] 11,46		05,17		06,29			
Fin de séance : annonce des séances suivantes	[37,13 : 39,02] 01,49		01, 41		00,08			
Cumul des temps en %	39,02/		24,38/	62,42%	13,42/	34,39%	0,42/	1.07%
	ORAL				ECRITURE			
	TC				TC			
	17,70		45,36%		3,53		9,04%	
	TD (M1)		TD (E)		TD (M1)		TD (E)	
	9,57	24,98%	3,65	9,53%	3,13	8,17%	0,80	2,08%

Annexe 14: Grille d'analyse de la chronogenèse de M2

Action didactique	**Temps chronologique (minute)**	**Temps didactique (minute)**		**Temps adidactique (minute)**
		M2	E	
Entrée en matière : Contrôle de lecture	[00,00 : 03,47] **03,47**	00,00	03,47	
Préparation du collectif oral : observation des images	[03,47 : 08,49] **05,02**	01,49	03,13	
Collectif oral : commentaire de la première image	[08,49 : 14,02] **05,13**	04,30	00,43	
Individuel oral : construction de phrases	[14,02 :14,51] **00,49**	00,40	00,09	
Résumé de la première séquence	[14,51 : 15,21] **00,30**	00,29	00,01	
Collectif oral : production de phrases sur la deuxième image	[15,21 : 16,34] **01,13**	00,42	00,41	
Collectif oral : construction de phrases sur la troisième image	[16,34 : 17,55] **01,21**	00,57	00,24	
Collectif oral : construction de phrases sur la quatrième image	[17,55 : 20,32] **02,37**	02,06	00,25	
Collectif oral : construction de phrases sur la cinquième image	[20,32 : 26,01] **05,29**	03,16	02,13	
Collectif oral : interprétation des actions de la sixième image	[26,01 : 31,01] **05,00**	03,25	01,35	
Fin de la séance	[31,01 : 31,30] 00,29	00,29	00,00	
Cumul des temps en %	**31,30**	18,23 58,24%	13,11 41,88%	00,06 0,19%
	ORAL		**LECTURE**	
	TC		TC	
	27,57	88,08%	3,47	11,08%
	TD (M2)	**TD (E)**	**TD (M2)**	**TD (E)**

	15,65	49,93%	8,03	25,62%	00,00	00%	03,47	11,07%

Annexe 15: Grille d'analyse de la chronogenèse de P1

<table>
<tr><td rowspan="2">Action didactique</td><td rowspan="2">Temps chronologique (minutes)</td><td colspan="2">Temps didactique (minute)</td><td rowspan="2">Temps adidactique (minutes)</td></tr>
<tr><td>P1</td><td>E</td></tr>
<tr><td>Préparation du collectif oral :
entrée en matière par la vérification des pré-requis</td><td>[00,00 : 03,07]
03,07</td><td>02,53</td><td>00,14</td><td rowspan="8"></td></tr>
<tr><td>Collectif oral :
les étapes de l'introduction d'une dissertation</td><td>[03,07 : 05,03]
01,56</td><td>01,07</td><td>00,49</td></tr>
<tr><td>Collectif écriture</td><td>[05,03 : 08,13]
03,10</td><td>01,17</td><td>01, 53</td></tr>
<tr><td>Collectif Oral :
Les questions méthodologiques de la dissertation</td><td>[08,13 : 17,14]
09,01</td><td>06,57</td><td>02,02</td></tr>
<tr><td>Collectif oral :
La rédaction de l'introduction</td><td>[17,14 :22,32]
05,18</td><td>04,39</td><td>00,39</td></tr>
<tr><td>Individuel écriture :
La rédaction de l'introduction</td><td>[22,32 : 34,20]
11,48</td><td>01,11</td><td>10,37</td></tr>
<tr><td>Collectif Ecriture :
Correction des introductions produites par les élèves</td><td>[34,20 : 51,23]
17,03</td><td>14,13</td><td>02,50</td></tr>
<tr><td>Fin de la séance</td><td>[51,23]</td><td>00,00</td><td>00,00</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Cumul des temps en %</td><td>51,23</td><td>32,17
62,79%</td><td>19,04
37,16%</td><td>00,02
0,03%</td></tr>
<tr><td colspan="2">ORAL</td><td colspan="2">ECRITURE</td></tr>
<tr><td colspan="2">TC</td><td colspan="2">TC</td></tr>
<tr><td colspan="2">18,82</td><td>36,73%</td><td>31,61</td><td>61,70%</td></tr>
<tr><td colspan="2">TD (P1)</td><td>TD (E)</td><td>TD (P1)</td><td>TD (E)</td></tr>
<tr><td>14,56</td><td>28,42%</td><td>14,40</td><td>28,10%</td><td>16,41</td><td>32,03%</td><td>3,04</td><td>5,93%</td></tr>
</table>

Annexe 16: Grille d'analyse de la chronogenèse de P2

<table>
<tr><td rowspan="2">Action didactique</td><td rowspan="2">Temps chronologique (minutes)</td><td colspan="3">Temps didactique (minutes)</td><td colspan="2" rowspan="2">Temps adidactique (minutes)</td></tr>
<tr><td colspan="2">P2</td><td colspan="2">E</td></tr>
<tr><td>Préparation de la séance</td><td>[00,00 : 02,03]
02,03</td><td colspan="2">00,11</td><td colspan="2">01,52</td><td colspan="2" rowspan="8"></td></tr>
<tr><td>Collection oral : Définition de la dissertation</td><td>[02,03 : 09, 35]
07,32</td><td colspan="2">06,00</td><td colspan="2">01,32</td></tr>
<tr><td>Collectif Oral : Etude de la consigne et les types de plan</td><td>[09,35 : 17,24]
07,49</td><td colspan="2">06,02</td><td colspan="2">01,47</td></tr>
<tr><td>Collectif Oral : Les parties du développement d'une dissertation</td><td>[17,24 : 22,40]
05,16</td><td colspan="2">04,47</td><td colspan="2">00,29</td></tr>
<tr><td>Collectif Oral : Les parties d'une dissertation</td><td>[22,40 : 24,28]
01,48</td><td colspan="2">01,40</td><td colspan="2">00,08</td></tr>
<tr><td>Collectif écriture : La rédaction de l'introduction d'une dissertation</td><td>[24,28 : 28,59]
04,31</td><td colspan="2">01,04</td><td colspan="2">03,27</td></tr>
<tr><td>Collectif Ecriture : Correction des introductions proposées</td><td>[28,59 : 45,24]
16,23</td><td colspan="2">15,23</td><td colspan="2">01,00</td></tr>
<tr><td>Fin de séance : La rédaction de la première partie du développement</td><td>[45,24 : 46,24]
01,00</td><td colspan="2">01,00</td><td colspan="2">00,00</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Cumul des temps</td><td>46,24</td><td>36,07</td><td>78%</td><td>10,15</td><td>21,95%</td><td>00,02</td><td>0,04%</td></tr>
<tr><td colspan="3">ORAL</td><td colspan="4">ECRITURE</td></tr>
<tr><td colspan="3">TC</td><td colspan="4">TC</td></tr>
<tr><td colspan="2">21,45</td><td colspan="2">46,38%</td><td colspan="2">20,54</td><td colspan="2">44,42%</td></tr>
<tr><td colspan="2">TD (P2)</td><td colspan="2">TD (E)</td><td colspan="2">TD (P2)</td><td colspan="2">TD (E)</td></tr>
<tr><td>16,27</td><td>35,18%</td><td>3,16</td><td>6,83%</td><td>17,89</td><td>38,68%</td><td>4,27</td><td>9,23%</td></tr>
</table>

Annexe 17: Grille d'analyse de la chronogenèse de P3

Actions didactiques	Temps chronologique	Temps didactique (minutes)		Temps adidactique
		P3	E	
Préparation de la séance Découverte de l'objet d'étude [00,00 : 02,27]	02,27	2,12	0,15	00,00
Collectif écriture : Ecrire un poème sur un animal [02,27 : 05,17]	2,50	2,07	0,43	
Collectif oral : Echange sur un exemple d'animal [05,17 : 07,12]	1,55	1,43	0,12	
Collectif écriture : Ecriture d'un poème sur un animal [07,12 : 11,28]	3,36	3,32	0,04	
Collectif écriture : échanges sur les poèmes des E [11,28 : 19,55]	8,27	6,04	2,23	
Collectif Lecture : Lecture des poèmes [19,55 : 27,33]	7,38	5,41	1,57	
Collectif oral : Découverte du deuxième travail [27,33 : 31,38]	4,05	3,31	0,34	
Collectif oral : Echanges sur le thème du poème [31,38 : 36,38]	5,00	3,56	1,04	
Collectif lecture Lecture expressive de poèmes [36,38 : 36,54]	0,16	0,00	0,16	
Collectif oral : Echanges sur le poème d'un E [36,54 : 37,51]	0,57	0,55	0,02	

<table>
<tr><td>Collectif écriture :

Mettre un poème sous forme de calligramme

[37,51 : 48,23]</td><td colspan="4">10,31</td><td colspan="2">5,29</td><td colspan="2">5,02</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Fin de la séance :

Suite de l’écriture d’un calligramme et annonce des Devoirs maison

[48,23 : 52,46]</td><td colspan="4">4,23</td><td colspan="2">2,58</td><td colspan="2">1,25</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td rowspan="6">Cumul de temps</td><td colspan="4">52,46</td><td>38,10</td><td>72%</td><td>14,36</td><td>28%</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="4">Écriture</td><td colspan="4">Oral</td><td colspan="4">Lecture</td></tr>
<tr><td colspan="4">TC</td><td colspan="4">TC</td><td colspan="4">TC</td></tr>
<tr><td colspan="2">24,44</td><td colspan="2">46,58%</td><td colspan="2">10,60</td><td colspan="2">20,20%</td><td colspan="2">7,54</td><td colspan="2">14,37%</td></tr>
<tr><td colspan="2">TD (P 3)</td><td colspan="2">E</td><td colspan="2">TD (P3)</td><td colspan="2">E</td><td colspan="2">TD (P3)</td><td colspan="2">E</td></tr>
<tr><td>17,12</td><td>32%</td><td>8,12</td><td>16%</td><td>9 ,29</td><td>18%</td><td>1,52</td><td>3%</td><td>5,41</td><td>10%</td><td>2,13</td><td>4%</td></tr>
</table>

Annexe 18: Grille d’analyse de la chronogenèse de P4

Actions didactiques	Temps chronologique	Temps didactique (minute)		Temps a-didactique
		P4	E	
Préparation de la séance Découverte de l'objet d'étude : la lettre [00 : 01,26}	1,26	1,18	0,08	00,00
Collectif Lecture expressive du texte [01,26 :06,14]	4,88	0,29	4,59	
Collectif Oral Découverte d'un personnage de la lettre [06,14 : 08,17]	2,03	1,71	0,32	
Collectif Lecture	2,26	0,48	1,78	

<table>
<tr><td>silencieuse : Découvrir la forme du texte [08,17 : 10,43]</td><td colspan="4"></td><td colspan="4"></td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td>Collectif oral Échanges sur la forme du texte [10,43:14,48]]</td><td colspan="4">4,05</td><td colspan="4">2,35</td><td colspan="4">1,7</td></tr>
<tr><td>Collectif Écriture Le portrait idéal de la jeune fille [14,48 :19,42]</td><td colspan="4">4,94</td><td colspan="4">1,47</td><td colspan="4">3,47</td></tr>
<tr><td>Collectif Oral Les mots du portrait idéal [19,42 : 28,00]</td><td colspan="4">8,58</td><td colspan="4">4,39</td><td colspan="4">4,19</td></tr>
<tr><td>Collectif Lecture expressive du deuxième texte [28, 00 : 32, 28]</td><td colspan="4">4,28</td><td colspan="4">4,28</td><td colspan="4">0</td></tr>
<tr><td>Collectif Écriture : Portrait.du destinataire de la lettre [32,28 : 39,46]</td><td colspan="4">7,18</td><td colspan="4">5,26</td><td colspan="4">1;92</td></tr>
<tr><td>Collectif Oral Les mots du portrait du destinataire [39,46:43,36]</td><td colspan="4">3,9</td><td colspan="4">1,99</td><td colspan="4">1,91</td></tr>
<tr><td>Collectif Écriture Les mots humoristiques du texte [43, 36:47, 25]</td><td colspan="4">3,89</td><td colspan="4">1,58</td><td colspan="4">2,31</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Cumul de temps</td><td colspan="3">47,25</td><td>52,90 %</td><td colspan="2">24,98</td><td colspan="2">22,27</td><td>47,10%</td><td colspan="4"></td></tr>
<tr><td colspan="4">Écriture</td><td colspan="4">Oral</td><td colspan="4">Lecture</td></tr>
<tr><td colspan="4">TC</td><td colspan="4">TC</td><td colspan="4">TC</td></tr>
<tr><td colspan="2">16,01</td><td colspan="2">33,88%</td><td colspan="2">18,36</td><td colspan="2">38,85%</td><td colspan="2">11,42</td><td colspan="2">24,16%</td></tr>
<tr><td colspan="2">TD (P 4)</td><td colspan="2">(TD) E</td><td colspan="2">(TD) P4</td><td colspan="2">(TD) E</td><td colspan="2">(TD) P4</td><td colspan="2">(TD) E</td></tr>
<tr><td>8,31</td><td>17,60%</td><td>7,7</td><td>16,30%</td><td>10,44</td><td>22,10 %</td><td>8,12</td><td>17,20%</td><td>5,05</td><td>10,70%</td><td>6,37</td><td>15,50%</td></tr>
</table>

Annexe 19: Grille d'analyse de la mésogenèse de M1

<table>
<tr><th rowspan="2">Durée (min)</th><th rowspan="2">Type de tâches</th><th colspan="2">M1</th><th colspan="3">E</th></tr>
<tr><td>Formulation des questions</td><td>Réponses</td><td>compréhensibilité</td><td>Formulation des questions</td><td>réponses</td></tr>
<tr><td rowspan="4">[00,00: 00,36]</td><td rowspan="4">La découverte de l'image</td><td>Q(1)</td><td rowspan="4">SR</td><td rowspan="4">MC</td><td rowspan="4">SQ</td><td rowspan="4">MR (1)</td></tr>
<tr><td>API : « qu'est-ce que »</td></tr>
<tr><td>Q (1)</td></tr>
<tr><td>SPI : «vous avez vu au tableau ? »</td></tr>
<tr><td rowspan="4">[02,01 : 07,48]</td><td rowspan="4">La composition de l'image</td><td>Q(7)</td><td rowspan="4">SR (2)</td><td colspan="3">[02,01 : 02,30]</td></tr>
<tr><td>API : que (3) , qui (3), quoi (1)</td><td>MC</td><td>SQ</td><td>MR (1)</td></tr>
<tr><td>Q (4)</td><td colspan="3">[02,30 : 07,48]</td></tr>
<tr><td>IS : « est-ce que » (3fois) ou SIS : « c'est qui »</td><td>BC</td><td>SQ</td><td>TBR (1)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">[07,48 :11,45]</td><td rowspan="2">Les moyens de la pêche</td><td>Q(11)</td><td rowspan="2">SR</td><td rowspan="2">BC</td><td rowspan="2">SQ</td><td rowspan="2">TBR (1)</td></tr>
<tr><td>API(pour la même question) : Quoi, qu'est-ce que (5), que (2 fois), Comment (3</td></tr>
<tr><td rowspan="3">[11,45 :15,28]</td><td rowspan="3">Le moment de la pêché</td><td rowspan="2">Q (13)</td><td colspan="4">[11,45 : 13,15]</td></tr>
<tr><td>SR</td><td>MC</td><td>SQ</td><td>MR (3)</td></tr>
<tr><td>API : qui (4) , quelle (4), est-ce que, pourquoi (5)</td><td colspan="4">[13,15 : 15,28]</td></tr>
<tr><td></td><td>SR</td><td>CM</td><td>SQ</td><td>RM (3) + BR (1)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">[15,28 : 18,28]</td><td rowspan="2">Histoire de pêche</td><td>Q (9)</td><td rowspan="2">SR</td><td rowspan="2">BC</td><td rowspan="2">SQ</td><td rowspan="2">TBR (1)</td></tr>
<tr><td>API : qui (4), Qu'est-ce (4), Quel (1)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">[18,28 : 19,08]</td><td rowspan="2">Les autres moyens de pêche</td><td>Q (1)</td><td rowspan="2">SR</td><td rowspan="2">CM</td><td rowspan="2">SQ</td><td rowspan="2">RM (1)</td></tr>
<tr><td>API (1)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">[22 : 23,12]</td><td rowspan="2">Construction de phrases</td><td>Q (1)</td><td rowspan="2">SR</td><td rowspan="2">BC</td><td rowspan="2">SQ</td><td rowspan="2">TBR (1)</td></tr>
<tr><td>API : Qui (1)</td></tr>
</table>

[23,12 : 24,23]	Histoire de pêche	Q (8) API : comment (5), quand (2), qu'est-ce que (1)	SR	BC	SQ	BR (1)

Cumul des questions et réponses en %	**M1**				**E**										
	Q	SQ	R	SR	Q	SQ	R	TBR	BR	RM	MR	SR	BC	CM	MC
	56	0	0	10	0	10	15	4	2	4	5	0	5	2	3
	100 %	0 %	0 %	17,85%	0 %	17, 85 %	26, 78 %	26, 66 %	13,33%	26,66%	33,33%	0 %	50 %	20 %	30 %

Annexe 20: Grille d'analyse de la mésogenèse de M2

Durée (min)	Types de tâche	M2		E		
		Formulation des questions	Réponses	Niveau de compréhensibilité	Formulation des questions	Réponses
[08,49 : 14,02]	Echanges sur la première image	Q (12) API : où (5), est-ce que (5), Quel (1) SPI : «nous sommes dans la cour de l'école ? » Q (24) API: est-ce que (4), qui (5), qu'est-ce que (11), quoi (2), que (1), comment (1)	SR	BC	SQ	BR (7)+ RM(6)+ MR (3)
[15,21 : 16,10]	Echange sur la deuxième image	Q (3) API: qui (2), que (1)	SR	BC	SQ	RM (3), BR(3)
[16,34 : 17,55]	Echange sur la troisième image	Q (4) API : comment (3), quoi (1)	SR	CM	SQ	BR (1), RM (9)
[17,55: 19]	Echange sur l'image 5	Q (3) API : qu'est-ce (1), qui (1), combine (1)	SR	BC	SQ	BR (3), RM (1)
[19 : 20,32]	Répétition de phrases	SQ	SR	[19 : 19,55]		
				CM	SQ	RP (8)
	Construction de phrases	Q (2) API : Qui (1), 0ù (1)	SR	[19,51 : 20,32]		
				CM	SQ	RM (2)

[20,3 : 23, 20]	Echange sur l'image 5	Q (6) API : qu'est-ce (1), Qui (2), est-ce que (1) quel (1), Où (1)				SR			BC			SQ			BR (3), RM (5), MR (2), SR (6),	
[23,20 ! 26,01]	Répétition de phrases	Q (3) API : Où (1), Qui (1), Est-ce que (1)				SR			CM			SQ			BR (4), MR (3), RM (13),	
[26,01 : 29,03]	Echange sur l'image 6	Q (6) API : qu'est-ce (3), Est-ce que (1), Qui (1), Pourquoi (1)				SR			CM			SQ			BR (7), MR (3), RM (3)	
[29,03: 31,01)	La vaccination	Q (2) SPI (51) API : quel (1)				SR			[29,01:30,18]							
									BC			SQ			BR (7)	
						SR			[30,18 : 31,01]							
									BC			SQ			BR (2)	
Cumul des questions et réponses en %		M2				E										
		Q	SQ	R	SR	Q	SQ	R	TBR	BR	RM	MR	SR	BC	CM	MC
		65	0	0	12	0	12	74	0	41	41	11	6	6	5	0
		100 %	0 %	0 %	18,46%	0 %	18,46 %	113,84%	0 %	55,40 %	55,40%	14,86%	8,10 %	54,54%	45,450%	0 %

Annexe 21: Grille d'analyse de la mésogenèse de P1

Durée (min)	Types de tâche	P1		E		
		Formulation des questions	Réponses	Niveau de compréhensibilité	Formulation des questions	Réponses
[00 : 02,03]	Echange sur la visée d'une dissertation	Q (9) API : qu'est-ce que ? (1), comment ? (4), Quel ? (4)	SR	BC	SQ	BR (3), SR (2)
[02,03 : 03,07]	Echange sur les parties d'une dissertation	Q (2) API : comment ? (1), Quel ? (1)	SR	CM	SQ	BR (2), RM (4)
[03,07 : 05,03]	Echange sur les parties d'une dissertation	Q (13) API : comment ? (5), qu'est-ce que ? (5), Est-ce que ? (2), pourquoi ?(1)	SR	BC	SQ	BR (4) RM (4),

					MR (2)
[09,00 : 12,30]	Etape I d'une introduction : amener le sujet	Q (11) API : Quel ? (3), qu'est-ce que ? (7), Est-ce que ? (1)	SR (2)	[09,06 : 11,36] CM / SQ	BR (2), RM (3), MR (2)
		SPI (1)		[11,36 : 12,30] BC / SQ	BR(3), RM (2),
[12,30 : 15,20]	Etape II d'une introduction : dégager le thème du sujet	Q (18) API : quel ? (5), qu'est-ce que ? (5), est-ce que ? (3), qui ? (4), quoi ? (1)	SR	BC / SQ	BR (7), RM (1), MR (1)
[15,20 : 17,14]	Etape III d'une introduction : le plan	Q (2) API : qu'est-ce que ? (2)	SR	CM / SQ	RM (4),
[17,28 ; 19,23]	Retour sur l'étape I de l'introduction	Q (7) API : comment (4), qu'est-ce que (3)	SR	CM / SQ	BR (1), RM (2), MR (1)
[19,23 : 20,57]	Retour sur l'étape II de l'introduction	Q (1) API : comment (1)	SR	CM / SQ	BR (1), RM (5),
[20, 57 : 22,32]	Retour sur l'étape III de l'introduction	Q (5) API : comment (3), Est-ce que (2)	SR	CM / SQ	BR (1), MR (1)
[34,20 : 51,23]	Echange sir la production écrite d'exemples d'introduction	Q (8) API : Est-ce que ? (8),	SR	[34,20 :40,20] Correction du premier exemple d'introduction CM / SQ	BR (3), MR (1), RM (4)
		Q (9) API : Est-ce que ? (9),	SR	[40,20 ; 49,51] Correction du deuxième exemple d'introduction BC / SQ	TBR (2), BR (4), MR (3), RM (1)
		Q (1) API : Est-ce que ? (1)	SR	[49,51 : 51,23] Correction du troisième exemple d'introduction CM / SQ	BR (1), MR (1)

CUMUL DES QUESTIONS ET	P1				E										
	Q	SQ	R	SR	Q	SQ	R	TB	BR	RM	MR	SR	BC	CM	M

REPONSES EN %								R							C
	86	0	0	13	0	13	78	2	32	28	12	2	5	8	0
	100%	0 %	0 %	15,11%	0 %	15,11%	90 %	2,56 %	41,02%	35,89%	15,38%	2,56 %	6,41 %	10,25%	0 %

Annexe 22: Grille d'analyse de la mésogenèse de P2

Durée min	Type de tâches	P2		E		
		Formulation des questions	Réponses	Niveau de compréhensibilité	Formulation des questions	Réponses
[02,03 : 07,54]	Définition d'une dissertation	Q (6) API : quel ? (5), qu'est-ce que ? (1),	SR	BC	SQ	BR (7), MR (2)
[07,54 : 11,16]	La phase de compréhension d'une dissertation	Q (11) API : quel ?(2), qu'est-ce que ? (3), quoi ? (4), comment ? (2)	SR	CM	SQ	BR (3), RM (2), MR (4)
[11,22 : 16,13]	Les parties de l'introduction	Q (10)	SR (1)	[11,22 :14,15]		
				CM	SQ	BR (1), MR (1), RM (2)
		API : quel ? (4), qu'est-ce que ? (3), comment ? (1), quoi ?(2)	SR	[14,15 : 16,13]		
				CM	SQ	BR (1), MR (1), RM (2)
[16,13 : 20,16]	Le développement	Q (3) API : pourquoi ? (2), qui ? (1)	SR	CM	SQ	BR (2), RM (1), MR (2)
[20,16 : 22,40]	La construction de paragraphes	Q (1) API : quel ? (1),	SR	CM	SQ	BR (4), RM (2), MR (4)
[22,40/ 23,54]	Les parties d'une dissertation	Q (1) SPI	SR	MC	SQ	RM (1)
[23,54/ 24,28]	Retour sur les règles de base d'une dissertation	Q (1) API : qu'est-ce que ? (1)	SR	BC	SQ	BR (4)
[28,59 : 46,26]	Corrections des introductions	Q (1) API : est-ce que ? (1)	SR	MC	SQ	SR (1)

Cumul des questions et réponses en %	P2				E									
	Q	SQ	R	SR	Q	SQ	R	TBR	BR	RM	MR	SR	BC	CM	MC

	34	0	0	9	0	9	45	0	22	10	14	1	2	5	2
	100%	0 %	0 %	26,47%	0 %	26, 47 %	132 %	0 %	48 ,8 8 %	22,22%	31,11%	2,22 %	4,44 %	11,11%	4 , 4 4 %

Annexe 23: Grille d'analyse de la mésogenèse de P3

Durée (minutes)	**Type de tâches**	**P3**		**E**		
[00,00 : 02,27]	**La découverte de l'objet d'étude** l'écriture d'un poème	FQ	R	NCE	FQ	R
		2Q **SPI/SIS**	3R SR	CM	4Q **SPI/SIS**	1BR 1SR
[02,27 :05,17]	**Collectif écriture :** Ecrire un poème sur un animal	SQ	3R	MC	3Q **SPI/SIS**	SR
[05,17: 07,12]	**Collectif oral :** Echange sur un exemple d'animal	3Q API/ « Qu'est-ce que (…)? » (2 Fois)/ Comme quoi, par exemple ?»/	SR	CM	SQ	4RM 1TBR
[07,12 : 11,28]	**Collectif écriture :** Ecriture d'un poème sur un animal	1Q **SPI/SIS** : « Une vache ? »	1R SR	CM	2Q **SPI/SIS API/SIS**	SR 1TBR
[11,28 : 19,55]	**Collectif écriture :** échanges sur les poèmes des E	9Q **API/SIS** : (6) SPI/SIS : (3)	SR	MC	SQ	3MR 1TBR 2SR 1R
[19,55 : 27,33]	**Collectif Lecture :** Lecture des poèmes	7Q SPI/SIS : (5) SPI/AIS : (1) API/SIS : (1)	3SR	MC	3Q SPI/SI(2) API/SIS (1)	6SR 1R
		3Q			1Q	1R

[27,33 : 31,38]	**Collectif oral :** Découverte du deuxième travail	API/SIS : (3)	1R	CM	SPI/SIS	2SR 1MR
[31,38 : 36,38]	**Collectif oral :** Echanges sur le thème du poème	19Q **API/AIS** : (7) **API/SIS** : (6) **SPI/SIS** : (6)	SR	BC	SQ	1SR 9BR 3RM 2MR 1R
[36,38 : 36,54]	**Collectif lecture** Lecture expressive de poèmes	SQ	SR	MC	SQ	SR
[36,54 : 37,51]	**Collectif oral :** Echanges sur le poème d'un E	1Q API/SIS : « (…) sur quoi ? »	SR	BC	SQ	1BR
[37,51 : 48,23]	**Collectif écriture** : Mettre un poème sous forme de calligramme	SQ	SR	MC	1Q SPI/SIS	SR
[48,23 : 52,46]	**Fin de la séance** : Suite de l'écriture d'un calligramme et annonce des Devoirs maison	SQ	SR	MC	SQ	SR

Cumul des questions et réponses en %	P3				E										
	Q	SQ	R	SR	Q	SQ	R	TBR	BR	RM	MR	SR	BC	CM	MC
	45	4	8	12	13	6	48	3	11	7	6	17	2	4	6
	77,58 %	6,89 %	14,28 %	20,68 %	22,41 %	5 %	85,71 %	5,72 %	18,96 %	12,06 %	10,34 %	29,31 %	3,57 %	6,14 %	10,71 %

Annexe 24: Grille d'analyse de la mésogenèse de P4

Durée (minutes)	**Type de tâches**	**P4**		**E**		
		FQ	R	NC	FQ	R
[00 : 01,26]	La découverte de l'objet d'étude : la lettre	1**Q** **SPI**	1R	MC	2Q **API** : «Quel?» **SPI** : «Celui-là?»	1SR
[01,26 : 06,14]	La lecture expressive du texte	SQ	SR		SQ	1SR

[06,14 : 08,17]	La découverte d'un personnage de la lettre	3Q **API :** Quel.. ?/Qu'est-ce qui.. ?/A quel... ?/	SR 1R	CM	2Q **API:** «C'est qui/C'est quelle../	1MR 1BR
[08,17 : 10,43]	La découverte la forme du texte et Les échanges sur la forme du texte	**2Q** **API**: «Pourquoi...?»/«A quoi...?/	1R	MC	1Q API: «C'est quelle...»/	2MR
[10,43: 14,48]		8Q **API**: «Pourquoi...?»(5fois)En quoi...?»/ « A quoi... ?»/ « Quels sont... ?/ »	SR	MC	SQ	7MR 1RM 2BR
[14,48 : 19,42]	Le portrait idéal de la jeune fille	1Q **API**: «Pourquoi tu ne...?»	2R	CM	2Q SPI: «C'est çà...?»/C'est des lignes...?»	1SR
[19,42 : 28,00]	Les mots du portrait idéal	**[19,42 : 21,29]**				
		SQ	SR	BC	SQ	5BR 2MR
		[21,29:28,00]				
		10 Q			1Q	
		API: «Qu'est-ce que …?» (2fois)/ «Est-ce que...?/Ce serait quoi...?»/«Pourquoi...?» (4fois)/ «C'est qui...?» **SPI**: «Ce personnage-là...?»	SR	BC	API: «Pourquoi... ?»	MR 3BR 4RM 4TBR 1SR
[28, 00 : 32, 28]	Lecture expressive du deuxième texte	SQ	SR	MC	SQ	1SR
[32,28 : 39,46]	Portrait.du destinataire de la lettre	1Q **API**: «Est-ce que...?/	1R SR	MC	2Q **API**: «C'est quoi...?» **SPI**: «Il aimait...?»	1SR
[39,46: 43,36]	Les mots du portrait du destinataire	2 Q **API**: «Est-ce que...?»/ «Qu'est-ce que...?» **SPI**: «Il dit...?»	1R	CM	**2Q** **API**:«Pourquoi...?»/«Comment..»	3MR 2BR 2RM SR
[43, 36:47, 25]	Les mots humoristiques du texte	SQ	SR	MC	SQ	1SR

Cumul des questions et réponses en %	P4				E										
	Q	SQ	R	SR	Q	SQ	R	TBR	BR	RM	MR	SR	BC	CM	MC
	28	4	7	7	8	5	40	4	13	7	9	8	2	2	4
	77,77 %	11,11 %	19,44 %	19,44 %	22,22 %	13,88 %	100 %	10 %	32,50%	17,50%	22,50 %	20%	5 %	5 %	10 %

3. Verbalisation des autoconfrontations

Annexe 1a: Verbalisation des autoconfrontations de P1

Temps (minutes)		VERBALISATION
Séance	Autoconf	
[00,00 00,22]	00,22 : 01,15	**1P1** : A ce niveau je crois que le professeur a plongé directement parce que le cours porte sur la dissertation et normalement il fallait partir d'un certain nombre d'erreurs, de pré-requis c'est-à-dire qu'il devait interroger les élèves sur les cours précédents, les compétences qui ont été installées et qui devraient permettre de …, d'installer les compétences de la dissertation. Je veux parler du texte argumentatif. Donc, le professeur devrait normalement revenir sur ce cours-là, qui a été un cours précédent pour pouvoir faire la dissertation. Là, je crois qu'il a plongé directement.
[00,22: 03,10]	[04,03 :05 ,23]	**2P1** : Du point de vue pédagogique faire le cours exige aussi une bonne gestion du tableau. Et dans ce cas-ci on constate que le tableau n'a pas été bien géré. Et le professeur est en train de faire un cours mais paradoxalement le titre du cours n'a pas été écrit au tableau. Je pense que c'est une erreur c'est quelque chose qu'il faudrait revoir. **1Ch** : Est-ce que tu penses que ça, ça joue sur la portée du cours ? **3P**1 : Bon c'est toujours important parce que faire, faire un cours c'est aussi, c'est aussi graver dans la mémoire c'est donner à voir. Il ne serait pas compréhensible qu'un professeur fasse un cours sans pour autant mettre le cours au tableau. Ou bien le cours a été déjà fait, c'est juste une révision. Mais c'est juste une erreur dans ce cas-ci. **2Ch** : Est-ce que le fait d'avoir annoncé oralement le titre du cours ne pallie pas à ça ? **4P1** : Non je pense qu'il faut le faire oralement c'est important d'écrire le titre au tableau
[03,10 : 4,29]	05, 49 : 06,48	**3Ch** : Est-ce que la gestion du tableau dont tu parles tu penses que ça joue sur le développement des compétences du professeur ? Est-ce que ça influe sur les compétences professionnelles du professeur? Est-ce que ça a un impact plus important que ce qu'il fait, son action ? **5P1** : Est-ce que ça influe sur les compétences professionnelles du professeur ? On ne peut pas dire que c'est plus important que ce qui se fait en classe. Ça c'est une partie du cours, parce qu'il est en train de faire un cours, donc c'est quelque chose qui a été omis et c'est aussi une chose qui est très importante dans le cadre du cours. Je pense que c'est très important. Il faut bien gérer le tableau, il faut donner une visibilité au cours. Donc, ce n'est pas plus important que le cours mais ça fait partie du cours, ça donne plus de visibilité au cours.
{04,29: 6,83]	07,42 : 09,36	**6P**1 : je pense ici que le professeur a été, je dirai, trop acteur. Dans un cours aussi l'élève a un rôle très important à jouer. Ce n'est pas au professeur, au maître, de jouer le grand rôle c'est-à-dire de tout faire. Et dans ce cas-ci il semble que c'est le professeur qui fait tout parce que quand il pose une question, quand il pose des questions qu'à la fin qu'il dise que c'est fini. Donc cela veut dire pour les élèves aussi que c'est fini. Alors, ce sont les élèves eux-mêmes qui devaient dire voilà c'est fini, donc ça s'arrête là, on continue. Quand il dit que c'est fini c'est une manière de stopper l'élan des élèves. Et là aussi je pense que…
		4Ch : Tu ne penses pas que c'est une particularité de l'enseignement au Sénégal ? Pratiquement j'ai l'impression que les profs ont une position très haute par rapport aux élèves. Est-ce que ça, ce n'est pas dû à une réalité de l'enseignement au Sénégal en général ? **7P1** : C'est possible que cela soit dû à une réalité qui a été là. Mais si c'est une réalité, il faut dire que c'est une réalité ancienne. Il faudrait aussi apprendre à se moderniser ; il faudrait apprendre à donner à l'élève une part importante ; Il faudrait apprendre à le responsabiliser, surtout çà parce qu'un élève aussi a besoin de s'exprimer, il a besoin aussi de se livrer, de donner ses impressions, de donner ses idées ; donc la classe le cours c'est un moyen de le laisser s'exprimer. Donc, l'enseignant qui connait tout, qui fait tout, qui est partout, alors là je crois que c'est l'enseignement traditionnel, donc c'est vraiment l'enseignement ancien, qu'il faudrait aujourd'hui vraiment apprendre à être moderne. Je dirai même que c'est fatiguant de faire tout le cours.
[06,83 : 8.34]	[10,28 : 13,37]	**8P1** : A voir la démarche du professeur on dirait que le cours a été plus improvisé que préparé, parce qu'un cours préparé aussi devrait être beaucoup plus sérieux que çà. Il prend un sujet. Où est-ce qu'il le prend ? Il n'a pas de support. Il dit aux élèves écrivez et il met automatiquement le sujet au tableau. Donc ce cours est un cours presqu'improvisé. On le voit il n'a pas de fiche, donc c'est un cours qui n'a pas été préparé. Je crois qu'aussi c'est pas très, très sérieux parce qu'un cours doit être préparé. Le professeur, il doit se préparer à son cours, et je crois que ce cours a été…

		5Ch : Tu ne penses pas qu'il a fait une préparation mentale ? **9P1** : Alors une préparation mentale, elle est toujours bonne mais il faudrait aussi qu'il y ait un support parce que le mental aussi il peut souvent faire défaut. Alors si on maîtrise le cours, même si ce sont des cours qu'on a toujours faits il faudrait les préparer, il faudrait toujours avoir un support. Je crois que c'est l'attitude que devait tenir le professeur. **9aP1** : Alors, autre chose, heu, sa position dans la classe c'est quelqu'un qui ne bouge pas trop dans la classe, c'est-à-dire qu'il n'a qu'un seul chemin dans la classe. C'est vers la première rangée, il y va, il ne va pas derrière, il revient, aussi il ne bouge pas dans les autres rangées alors qu'un professeur il doit toujours être mobile dans sa classe être devant, être derrière. Je crois que c'est une bonne manière de contrôler ce que font les élèves ; ceux qui travaillent, ceux qui ne travaillent. Alors, autre chose aussi, heu, je disais tantôt aussi que l'élève a besoin d'être responsabilisé mais aussi un professeur, il doit aussi chercher en classe à se familiariser avec ses élèves, c'es-à-dire quand je dis familiariser ce n'est pas dans le sens de se faire des amis ce n'est pas çà mais c'est quelqu'un qui doit apprendre à connaître les élèves, passer par leur nom. C'est une manière aussi de les mettre en confiance justement c'est çà. Alors, le professeur est là, donc il a divisé la classe en quatre parties. C'est devant, derrière, à gauche, à droite. Là-bas derrière, devant. Je crois que c'est pas bon, il faut qu'il passe par le nom des élèves. **6Ch** : Çà est-ce que c'est pas dû à l'effectif pléthorique de la classe ? c'est ce qui explique l'absence de familiarité, il y a une distance entre l'élève et le professeur. **10P1** : Bon y a cet effectif pléthorique mais je ne crois pas que cet effectif soit une entrave à cela, c'est-à-dire c'est un problème qui est là, on devra faire avec, un professeur il doit toujours apprendre à connaître ses élèves, les mettre en confiance c'est aussi une manière de bien faire son cours
[8,34 : 13,92]	[17,01 : 17,50}	**7Ch :** Quel intérêt tu trouves de faire lire aux les élèves le sujet au tableau ? **11P1** : Je crois que si je demande qu'est-ce que le professeur a écrit au tableau, il doit le lire, il doit aussi le faire lire. C'est aussi une manière, pour le sujet de dissertation, c'est aussi une manière pour les élèves de se familiariser avec le sujet. Aussi c'est une manière aussi pour le professeur de faire relire son sujet parce qu'il est possible que le professeur fasse des coquilles et que les élèves puissent s'en rendre compte, et en lisant ils peuvent le signaler. C'est une manière de les faire lire le sujet, de les initier au sujet. Mais aussi c'est une occasion de donner aux élèves la possibilité de corriger s'il y a des erreurs.
[13,92 : 19,64]	[20,13 : 21,50]	**12P1 :** Je crois qu'aussi ici ce que le professeur fait, je crois que c'est bien parce que il a une série de questions-réponses qui permettent, qui vont lui permettre, qui va lui permettre d'arriver à son objectif parce qu'il y a un objectif général c'est peut-être d'installer les compétences de la dissertation mais il y a d'autres objectifs. Ici, par exemple, l'objectif c'est de faire comprendre aux élèves ce que veut dire un mot clé parce que pour eux un mot clé c'est toujours un mot difficile, ils le disent ; ils parlent de mot difficile : un mot dont ils ne comprennent pas le sens, alors que le mot clé n'est pas un mot dont on ne comprend pas le sens mais c'est un mot qui est important dans la compréhension du sujet. On peut dire : « aujourd'hui au Sénégal jeunes et vieux ne s'entendent pas… ». le mot Sénégal est un mot clé. ; Et portant ici, ils sont sénégalais, donc ils n'ignorent pas ce que veut dire Sénégal. Pourtant Sénégal est un mot… Donc ce n'est pas un mot difficile mais c'est un mot clé parce qu'il permet de couvrir un espace géographique. On ne peut pas parler des jeunes et vieux de la Guinée, de la Mauritanie, ou d'un autre pays mais on va parler du conflit de génération au Sénégal, donc ici Sénégal est un mot clé. Donc c'est un mot dont ils n'ignorent pas le sens donc un mot clé. Donc un mot clé n'est pas un mot…, n'est pas un mot difficile. Ce qui important parce qu'il permet par une série de questions d'arriver à son objectif.
[19,64 : 21,93]	[23,30 : 23,54]	**13P1 :** l'idée selon laquelle le professeur est trop acteur dans sa classe se confirme ici parce que je crois que ce n'était même pas à lui de souligner les mots clé. Il devait déléguer les élèves, ils (élèves) devaient aller au tableau souligner les mots clés. Mais il a fait le travail, c'est vrai qu'il a interrogé les élèves mais c'est lui qui est allé souligner les mots clés. C'est un travail que…, qu'il pouvait déléguer aux élèves.
[21,93 : 32,06]	[3,10 :34, 12]	**8Ch :** Heu, est-ce que dans une activité d'écriture il y a toujours cette partie importante d'expression orale pour reprendre les pré-requis, la méthodologie du point de vue théorique, les grandes parties de l'introduction ? Quelle est l'importance de cette partie orale avant l'écriture. **14P1** : L'importance de cette partie orale c'est simplement de préparer l'écriture. Alors, si vous voyez le professeur, avant cette phase d'écriture il a répété ce qu'il avait dit bien avant. Ils se sont mis à…, avec les élèves, donc ils se sont mis à récapituler. Donc c'est une phase préparatoire donc qui va surtout aider à l'écriture. C'est une manière de graver une dernière fois ce qui a été dit dans l'esprit des élèves afin qu'ils l'appliquent le mieux possible.
[32,06 : 33,10]	[34,21 : 36,49]	**15P1 :** Ici le professeur c'est quelqu'un qui n'apprécie pas les élèves, c'est quelqu'un qui n'apprécie pas la réponse des élèves. Je crois que c'est important parce que quand un élève donne une bonne réponse, il faut l'apprécier, c'est une manière de l'encourager, c'est une manière aussi de l'inciter la prochaine fois à participer. Il y a des élèves qui donnent de très bonnes réponses mais malheureusement le professeur n'apprécie…, n'apprécie pas parce< qu'Il faudrait dire, il faudrait une appréciation : c'est bien c'est très bien. Alors c'est une manière d'encourager l'élève. **9Ch** : Autre chose, tu sembles donner cinq minutes. Est-ce que tu penses que c'est suffisant pour

		écrire une introduction ? **16P1** : Cinq minutes c'est pas suffisant pour écrire une introduction. Bon si le cours a été fait pour la première fois ça ne peut pas être suffisant. Mais si ce sont des élèves qui sont rôdés à la tâche, je crois que cinq minutes pourraient, ça ne pourrait trop suffire mais ça pourrait au moins suffire au moins pour esquisser quelque chose mais si c'est une première fois cinq minutes ne suffiraient pas et il ne faudrait même pas demander aux élèves d'écrire toute l'introduction. Je crois qu'il faudrait le faire par étape. Je crois qu'aussi il fallait…, il faudrait aller dans le travail de groupe c'est important, il faudrait peut-être organiser les élèves en groupes. Ils vont travailler en groupes. Ils vont mettre leurs productions écrites au tableau. Chaque groupe va mettre son travail au tableau. Les autres vont intervenir, ils vont corriger, ensuite après ce travail de groupes, il y aura un travail individuel donc. Cela va se faire sur des semaines, des mois, je crois que… **10Ch** : Surtout pour un effectif pléthorique, tu crois que le travail de groupe est plus adapté qu'un travail individuel ou certains ne pourront pas être contrôlés et suivis, alors que dans le groupe les meilleurs pourront… ? **17P1** : Justement, le groupe c'est simplement… On dit que les éléments, un élément… Le groupe est toujours plus intelligent qu'un élément du groupe parce que c'est un travail de coopération, chacun va y contribuer mais c'est aussi une manière de tirer les wagons parce qu'il y a des élèves qui sont à la peine, c'est une manière aussi de permettre à leurs camarades de les aider, donc de leur expliquer. Et, après ce travail de groupe, au sortir de ce travail groupes il y aura toujours un travail individuel pour voir la compréhension de chaque élève.
[33,10 : 34,97]	[37,22 : 37,53]	**11Ch :** Là on te voit faire le tour, circuler dans la classe. Pourquoi ce choix ? **18P1** : Alors circuler dans la classe c'est une manière de se rapprocher de chaque élève parce que c'est un travail individuel qui est en train d'être fait, on va voir ce que chacun est en train de faire, ce qu'il, ce qu'il commence à faire, et on pourra peut-être le réorienter ou bien l'encourager dans ce sens. Donc, c'est pourquoi le professeur fait le tour de la classe pour voir le travail de chacun, pour apprécier le travail de chacun.
[34,94 : 37,70]	[38,01 : 38,42]	**12Ch :** Est-ce que dans ce cas il doit s'orienter complétement ou orienter l'élève qui semble ne pas avoir débuté son introduction de manière convenable **19P1** : Alors je dis qu'il doit se pencher, qu'il doit même s'impliquer dans le travail de chacun. Quand il voit que l'élève est sur la bonne voie, il l'encourage : « continue c'est bien ». Quand il voit que quelqu'un est en train de s'égarer, il faudra le récupérer, le réorienter pour qu'il puisse aller vraiment dans le sens de faire un bon travail.
[37,70 : 38,61]	[39,02 : 41,42]	**13Ch :** Autre question relative à la discipline de classe. On voit que, y a pratiquement pas de bruit, les élèves sont très, très posés, répondent aux questions. Certes, ils sont actifs mais y a pas une ambiance délétère. Est-ce que c'est une habitude ou c'est un comportement spécifique à ce cours ? **20P1** : Alors je crois que c'est un habitude et je crois même qu'il faudrait en faire une habitude parce que ça dépend de l'objectif du professeur, parce que je dis souvent que ce qui nous réunit dans la classe c'est le travail et quand on travaille on a des objectifs et pour atteindre ces objectifs au préalable une bonne organisation, une bonne compréhension, et une bonne gestion, je crois que c'est cela ; Je crois qu'il faudrait que l'autorité du professeur soit impliquée, il faudrait qu'il soit autoritaire, qu'il montre aux élèves que pour bien travailler il faudrait bien s'organiser, il faudrait surtout le faire dans le calme, la sérénité et surtout dans la discipline. Je crois que ça dépend de l'autorité du professeur parce que très souvent vous voyez des professeurs, vous voyez des classes…, parce que cette même classe peut changer avec un autre professeur. Vous pouvez dans la même salle, avec les mêmes élèves mais avec un autre professeur vous allez voir que ces élèves sont agités, il y a une ambiance délétère. Alors, je crois que ça c'est la marque des professeurs, il faudrait… **14Ch** : Est-ce que d'une manière générale l'autorité doit aller jusqu'à, je ne sais pas, empêcher la relation, dans la classe je veux dire, la relation de familiarité entre élèves et professeur ? Est-ce que l'élève doit craindre le professeur ? **21P1** : Non, non, il ne doit pas craindre le professeur. **15Ch** : Il doit être respecté sans être craint **22P1** : Wey, c'est ça. Moi j'ai toujours dit à mes élèves au début de mes cours parce qu'à chaque rentrée on fait une prise de contact. ; Et c'est une manière de programmer le travail qu'on va faire, comment on va le faire. J'ai toujours dit à mes élèves que l'école est une seconde famille, le professeur est un parent, un frère, est un…, mais qu'il faudrait surtout apprendre à travailler dans la discipline, dans la sérénité. Je crois que ce sont des choses qu'on s'était dites depuis le début de l'année. Je crois qu'ici ils essaient au moins de l'appliquer.
[38,61 : 44,79]	[47,19. 48,39]	**16Ch :** cette fois-ci je vois que tu as choisi de donner à un élève, à une élève la possibilité d'écrire son travail. Est-ce que c'est une manière de lui céder la place et de faire faire quelque chose aux élèves pour qu'ils se sentent expliquer dans l'action didactique. **23P1** : Alors, il faudrait qu'ils se sentent impliqués c'est une manière aussi de s'autocorriger. C'est une autocorrection parce qu'ils vont mettre leur travail au tableau. Par exemple, cet élève va mettre son travail au tableau, c'est le travail d'un élève. Donc, je peux dire que c'est le travail des élèves. Et les autres vont corriger ce travail. Donc c'est une autocorrection. Alors si on avait fait un travail de groupe, à la fin du travail il y aura une introduction que tout le groupe va…, que chaque groupe va proposer et chaque groupe va mettre son travail au tableau, et les autres groupes pourront

		intervenir pour corriger ce travail. Je crois que c'est une manière pour les élèves de corriger eux-mêmes leur travail. C'est une manière de permettre au professeur de se mettre derrière et de mieux impliquer l'élève.
[44,79 : 58,92]	[60,12 : 62,04]	**24P1 :** Le professeur, le travail qu'il est en train de faire, c'est un travail qu'il devait faire, y a d'abord un travail qu'il devait faire avant de faire ce travail. Il devait s'intéresser à la forme parce qu'une dissertation c'est une communication. Il devait vraiment s'intéresser à l'expression, corriger les fautes d'orthographe et de conjugaison avec les élèves, ça c'est le travail des élèves. Il doit simplement être derrière, donc c'est un travail dirigé. Ce sont les élèves qui auront à corriger les fautes. Alors, une fois que l'expression y est, ensuite on va s'intéresser au fond, à ce que dit l'élève, mais il y a toujours une confusion des rôles. J'ai tantôt dit que le professeur a été trop acteur, il continue d'être trop acteur parce qu'il est en train de faire, il semble qu'il est en train d'interpréter le travail de l'élève. Alors je crois que c'était à l'élève d'expliquer son travail, c'est-à-dire de chercher vraiment à faire comprendre à ses camarades ce qu'il a voulu faire, donc comment il a fait, il a agi. **17Ch** : Tu penses qu'il aurait dû se mettre à la place de l'élève, et permettre à l'élève d'avoir une position haute pour expliquer à la fois aux autres et à lui-même pour qu'il s'instaure un dialogue à partir duquel l'élève va faire quelque chose ? **25P1** : Wey, Justement, il fallait qu'il…, il fallait qu'il y ait, il fallait qu'il y ait un dialogue, qu'il y ait une interaction c'est-à-dire que, au lieu d'interpréter directement le travail de l'élève, de vouloir l'expliquer directement, on devait poser à l'élève des questions sur son travail. Il va répondre et je crois que c'est une manière de mieux faire son travail. Ici, le professeur s'est mis à la place de l'élève. C'est pourquoi je crois qu'il y a des confusions de rôle.
[58,92 : 60,58]	[62,50 : 63,28]	**26P1 :** Le travail qu'il est en train de faire avec ce, ce, cette deuxième introduction, il ne l'a pas fait avec la première introduction parce qu'ici, il est en train de corriger les fautes d'orthographe mais aussi il est en train de les corriger avec les élèves. Il leur dit on va corriger les erreurs, donc les coquilles on va les corriger. Il ne l'a pas fait avec le premier travail. Pourtant, il devait le faire. Je ne sais pas, peut-être qu'il n'y a pas de coquilles dans le travail de l'élève mais toujours est-il qu'il devait poser la question : est-ce qu'il n'y a pas de fautes, s'il n'y a pas quelques choses à corriger ?
[60,58 : 66,72]	[67,50 : 69,00]	**18Ch :** On voit là que tu es en train de faire faire aux élèves un travail de reformulation. Est-ce que c'est un travail très important du point de vue individuel dans la rédaction de la dissertation ? Un élève seul avec sa copie est obligé ou est amené à faire un travail de reformulation pour trouver la formule la plus adéquate, la plus juste. **27P1** : Là, je crois que c'est important ce que le professeur fait parce que comme je l'avais dit tantôt l'objectif c'est d'amener l'élève à pouvoir s'amender, à corriger lui-même son travail. Là, il corrige pas le travail des élèves des élèves, ce sont les élèves eux-mêmes qui corrigent leur travail. Ce sont eux qui cherchent les mots, qui reformulent, qui cherchent les bonnes expressions. Donc, le professeur ne fait que transcrire ce que les élèves ont fit ou bien ont jugé bon de faire ou bien de dire. Je crois que là il met 'élève au-devant de ses responsabilités pour lui donner le pouvoir de travailler.
[66,72 : 68,88]	[70,38 : 71,12]	**28P1 :** Ici aussi je crois que quelques soient les dimensions du tableau, le sujet traité devrait figurer au tableau parce qu'il fallait essayer d'installer un jeu de miroir c'est-à-dire que l'élève puisse comparer le travail qu'il a fait et le travail qui lui a été demandé à travers le sujet. Je crois que ce travail de miroir est toujours important parce qu'il permet à l'élève de se rendre automatiquement à l'évidence de ce qu'il n'a pas fait et qu'il devait faire. Donc ce jeu de miroir est toujours intéressant. **19Ch** : Tu reviens toujours à la gestion du tableau ? **29P1** : la gestion du tableau
[68,88: 74,44]	[75,18 : 76,34]	**30P1 :** Ici aussi, je crois qu'au sortir de chaque exercice corrigé il devait avoir, après chaque travail il devait avoir quelque chose qui est proposé après correction, c'est-à-dire qu'il devait avoir un travail qui est remanié qui est jugé mieux que ce que l'élève a fait. C'est ça la correction qui existe, que les élèves vont prendre dans leur cahier comme étant une introduction de référence ou peut-être une introduction corrigée. Ici, on corrige mais on ne prend pas la correction, finalement, c'est comme prêcher dans le…, dans le vide, dans le désert. Il faut corriger montrer aux élèves qu'il y a par-ci, par-là des erreurs, et que la prochaine fois il ne faudrait pas refaire ces erreurs. Et la meilleure chose, le meilleur texte est là, et là ils vont prendre ce texte-là. **20Ch** : C'est la question des traces écrites. **31P1** : La question des traces écrites. Jusque-là, pratiquement, il n'y a pas eu de traces écrites. On a beau parler, on a bien parlé mais est-ce que ça va rester gravé dans la mémoire des élèves, est-ce que, ils vont s'en souvenir, est-ce qu'on va fixer ça ? C'est ça la question parce que pour fixer aussi il faut écrire

Annexe 2a: Verbalisation des autoconfrontations de P2

TEMPS (minutes)		VERBALISATION
Séances	**Autoconf**	
[00,00 : 00,09]	[00,09 : 01,38]	**1P2** : Donc toujours est-il qu'il fallait commencer quand même par une définition de la dissertation et leur donner quand même de manière globale et assez générale ce qu'est véritablement une dissertation. Alors, la deuxième chose qui m'interpelle aussi c'est la disposition des élèves en groupes. C'est vrai qu'il y a des élèves qui semblent mal assis et qui vraiment se tournent pour voir ce qui est écrit au tableau, qui semblent être plus ou moins mal à l'aise mais vu l'effectif, vu la séance aussi, l'importance de la séance, ils doivent voir une chose toute nouvelle : la dissertation. Ils doivent apprendre à argumenter. Là aussi on était obligé de les disposer en groupes pour qu'au niveau de chaque groupe qu'il y ait des leaders, au niveau de chaque groupe qu'il y ait des leaders qui puissent pousser les autres à comprendre. Bon, je fais des explications générales, mais au niveau de chaque groupe je vais essayer de voir comment la compréhension, à quel niveau les élèves comprennent ce qui est en train de se faire pour que la dissertation…, là c'est vrai qu'on était dans une approche théorique mais très rapidement nous allons virer vers une approche purement pratique et les élèves vont passer à l'acte.
[00,09 : 01,03]	[02,32 : 02,50]	**2P2** : Je viens de dire que les élèves viennent de la quatrième et probablement ils ont déjà fait de la dissertation depuis la quatrième et là ils ont déjà fait la dissertation. Toutes ces définitions encore une fois pouvaient bien provenir d'eux.
[02,32 : 02,54]	[03,12 : 04,17]	**3P2** : Bon là heureusement je me sens un peu plus à l'aise parce que je prends quand même la peine de faire découvrir aux élèves les mots clés de la dissertation, de la définition de la dissertation et qu'ils les explicitent. Cela va sûrement me permettre de voir, de jauger le niveau des élèves, leur niveau de compréhension par rapport à l'approche argumentative. **1Ch** : Est-ce que ce n'est pas un choix de partir de cette définition comme prétexte pour en discuter et sortir la définition de la dissertation qui émanerait des élèves ? **4P2** : Je pense que ce serait une meilleure formule, vous avez raison. Mais là aussi nous avons souvent un souci de temps. C'était un peu pour gagner du temps, gagner du temps ; Je m'étais un peu fixé des objectifs à atteindre par rapport à cette séance. Et là, pour gagner du temps, il me fallait aller vite, directement à l'essentiel.
[03,12 : 03,38]	[04,43 : 05,38)	**5P2** : Là aussi il y a une chose qui me fait mal, si on avait des moyens pour photocopier, si chaque élève avait au moins une feuille avec cette petite définition comme support, ça allait faciliter, comment dirai-je, ça allait…, ça pourrait mettre les élèves même à l'aise. Là vraiment ils ne sont pas tellement à l'aise par rapport aux écrits du tableau. C'est mieux d'avoir un support entre ses mains, de se courber de réfléchir là. **2Ch** : Tu penses que les conditions de travail jouent un rôle important ? **6P2** : Franchement les conditions jouent un rôle déterminant dans l'efficacité des objectifs à atteindre, dans l'efficacité des enseignements-apprentissages.
[04,43 : 04,49]	[05,44 : 07,07]	**7P2** : Je pense qu'il fallait perdre cinq minutes ici. C'était peut-être une des questions les plus importantes de la séance ; que les élèves eux-mêmes se rendent comptent de la différence entre une rédaction, ce qu'ils avaient l'habitude de faire, et une dissertation, ce qu'ils doivent entreprendre à faire.
[05,44 : 09,11]	[10,34 :11,52]	**8P2** : Je pense que tout ce qui vient de se passer prouve que…, c'est vraiment très superficiel. Vraiment il fallait faire juste une sorte de définition pour entrer dans la dissertation. Ça a été trop théorique parce que chaque mot important pouvait bien mériter une séance. Mais notre démarche à nous c'est que la dissertation n'est pas seulement un exercice théorique elle est surtout un exercice intellectuel mais d'ordre pratique. Il faut la pratiquer pour la maîtriser. Bon, souvent les gens ne font pas de la dissertation orale à l'examen. Elle est écrite, elle est très pratique. Là la dissertation orale pourrait bien être un exercice assez intéressant parce que là on va aboutir à la dissertation écrite. Mais là quand même j'ai tout simplement voulu montrer aux élèves la rupture à prendre en considération pour sortir de la rédaction et oser affronter une dissertation.
[10,34 : 11,53]	[12,11 : 13,18]	**3Ch** : Je vois là que tu as divisé le tableau en deux parties. Le titre y est. Est-ce que la gestion du tableau est importante dans l'apprentissage ? **9P2** : Absolument, là nous avons donné à gauche le sujet pour introduire le cours. Et à partir de ce support, les élèves, ils ont montré donc les mots clés de cette définition et à partir de ces mots clés je voulais que les élèves eux-mêmes me donnent les règles de base pour aborder une dissertation. Et donc dans l'autre partie maintenant ce sont les élèves eux-mêmes qui vont me donner les règles de base. Et pourtant je viens de me rendre compte, je me rends compte en tout cas que je pouvais tout faire ainsi c'est-à-dire démarrer par écrire le titre et pourquoi ne pas écrire le titre, partir des élèves pour qu'ils me donnent la différence entre une rédaction et une dissertation. En tout ce qu'ils en savent et à partir de là faire sortir cette définition et aboutir ensuite à ces règles de base.

[12,11 : 12,33]	[13,40 : 14,38]	**10P2** : Là les élèves commencent à me donner les règles de base pour faire une bonne dissertation. Mais regardez la première règle de base, elle ne figurait pas du tout dans cette définition. Il me dit : « faire une bonne lecture du sujet ». Alors faire une bonne lecture du sujet je pense que ça n'apparait pas dans la définition. Mais là quand même je veux qu'ils me donnent les règles de base. Ça c'est un pré-requis ça provient véritablement de l'élève. Il l'a certainement su quelque part. **4Ch** : Est-ce que là ce n'est pas aussi un moyen de rattraper le problème du début ou l'élève devait…, ou la définition de la dissertation devrait sortir de l'élève. **11P2** : Vous avez raison, vous avez parfaitement raison, je pense que j'aurai dû commencer par là mais ça commence vraiment à régler mon regret de départ.
[13,40 : 13,52]	[14,50 :15,03]	**12P2** : Ok « Souligner les mots clés qui sont dans le sujet » ça n'apparait pas dans la définition introductive mais là aussi c'est un autre pré-requis qui est donné par l'élève.
[14,50: 15,01]	[15,14 : 15,51]	**13P2** : Là, c'est pas bien ce que je fais. Y a un élève qui lève la main qui veut donner un autre élément mais moi je suis en train vraiment de faire des explicitations, alors que je pouvais tout simplement me contenter encore d'écouter les élèves, à ce qu'ils me donnent eux-mêmes les règles de base d'une dissertation. Maintenant s'il y a des manquements je pourrais maintenant faire des explications supplémentaires pour les pousser à me donner d'autres éléments.
[15,14 : 15,47]	[16,24 : 16,42]	**14P2** : « ressortir le thème général » ça aussi c'est une règle qui provient de l'élève. Toutes les règles actuellement qui sont données n'apparaissent pas dans ma définition Mais ce sont des règles de base pour commencer une bonne dissertation.
[16,24 : 17,58]	[18,16 :18,54]	**15P2** : Souvent je m'immisce dans la réaction des élèves pour prendre, c'est vrai, ce qu'ils ont mais j'essaie souvent de progresser pour aller vers l'essentiel parce que là je savais qu'il n'avait aucune idée d'une consigne dans une dissertation. Il ne saisissait pas l'importance d'une consigne dans une dissertation mais je l'ai dite, je l'ai dite. Donc je suis vraiment en train d'essayer d'élaborer mon cours avec eux je prends les choses élémentaires qu'ils me donnent et souvent je greffe des choses essentielles pour progresser.
[18,16 : 19,02]	[19,40 : 21,56]	**16P2** : Bon tout à l'heure j'ai parlé de consignes et j'ai demandé aux élèves : « la consigne doit nous mener à quoi ? », l'élève a dit la consigne doit nous permettre de choisir un bon plan, un plan pertinent pour développer mon argumentaire pour faire la dissertation. Donc là, on est en train de se compléter. L'élève complète le prof, le prof ouvre souvent de petits canevas et les élèves s'y engouffrent pour rendre vraiment les choses beaucoup plus explicites, pour faire avancer. Maintenant, cette consigne, je pense que nous l'avons dit de manière très théorique mais ça pourrait bien faire l'objet d'un cours à part entière. Vraiment donner…, faire…, mettre plusieurs sujets au tableau avec plusieurs, des consignes, qui demanderont certainement des approches différentes pour faire de la dissertation. Et là, les élèves allaient mieux se rendre compte de ce que nous sommes en train, de dire. Mais là c'est donc pour dire que nous sommes en train de faire encore une fois un cours théorique. Alors dès que l'élève a parlé de plan, j'ai directement foncé pour dire alors y a combien de types de plan qui existent. Là aussi c'est toute une séance qui devait se faire pour montrer aux élèves les différents types de plan. **5Ch** : Tu juges que cette préparation théorique de, tout à l'heure, ce qui sera une pratique de la dissertation, joue un rôle important dans l'activité écrite. **17P2** : Wey. Un rôle important, peut-être pas trop, trop important. On est obligé quand même de passer par là, par la théorie pour aboutir à la pratique. En matière de dissertation, je pense qu'on ne peut pas faire le contraire, je pense. Mais quelques soient les explications que nous donnerons ici, il faudra passer à l'acte pour que vraiment l'objectif soit atteint.
[19,40 : 20,36]	[22,49 : 24,21]	**18P2** : Vraiment, je me rends compte que nous voulons faire trop de choses à la fois. **6Ch** : La position du professeur est trop haute ? **19P2** : Je me rends compte que nous voulons faire trop de choses à la fois mais toujours est-il que nous faisons, nous voulons d'abord toujours, surtout pour cette séquence, une…, comment dirai-je, un travail purement théorique, montrer aux élèves, leur montrer une vision générale sur la dissertation, sur la démarche administrative, sur la production d'une dissertation, l'écriture d'une dissertation. Et que là, après la définition et les règles de base que nous n'avons pas encore terminées. Là nous n'avons donné que : un, deux, trois, quatre. Il y en a au moins une bonne quinzaine. Et là déjà, nous sommes en train de parler des types de plan. Et l'élève vient de me pousser à parler d'un plan dialectique. Et là, il y a une petite infraction par rapport à l'usage même du tableau, les choses commencent à se mêler, à se mêler. Et c'est pas très bien. Ça peut être vraiment trop de choses importantes en vrac dans la tête de l'apprenant.
[22,49 : 23,38]	[25,11 :25,57]	**20P2** : Alors, un plan dialectique, automatiquement quelqu'un me dit c'est un plan qui comportera une thèse, une antithèse et une synthèse. J'ai demandé aux élèves de me donner un type de sujet qui demanderait un plan dialectique. L'élève a dit : « l'argent fait-il le bonheur ? ». Là aussi je pense que nous avons fait cette leçon à un niveau de l'année où ces élèves quand même avaient commencé à faire de la dissertation parce que c'est clair que ces élèves-là avaient une idée globale sur ce qu'est la dissertation. On voulait tout simplement organiser un cours purement théorique d'abord, pratique ensuite.

[25,11 : 30,13]	[30,59 : 31,44]	**21P2** : Là on voit que nous sommes en train de parler de l'approche c'est-à-dire des plans à adopter pour traiter un sujet de dissertation mais cette partie du cours ne nous empêche pas toujours de revenir sur les règles de base pour réussir une bonne dissertation. Donc c'est comme une sorte de gymnastique intellectuelle mais vraiment nous sommes encore resté très théorique, très théorique. Même si on donne des explications nous essayons encore de le faire de manière théorique. Tant que c'est pas écrit, nous ne sommes pas à une tâche pratique
[30,59 : 32,17]	[32,02 : 32,32]	**22P2** : Là déjà, je reviens aux règles de base et je quitte les types de plan à adopter pour faire une bonne dissertation parce que je suis en troisième et en troisième souvent y a que ces deux types de plan. Soit le plan, il est d'ordre critique ou bien il est d'ordre analytique. Dès qu'ils ont donné ces deux types de plan, je suis retourné à mon objectif de départ, ça veut dire les règles de base pour réussir une bonne dissertation
[32,02 : 32,05 :]	[32,35 : 33,17]	**7Ch** : Est-ce que ça arrive souvent d'être perturbé par une question d'élèves ou des questions d'élèves qui permettent au prof de choisir ? **23P2** : Absolument, parce qu'enseigner justement c'est ça. On vient avec des objectifs très précis mais souvent les questions des élèves, les interpellations, les réactions des uns et des autres vous amènent à d'autres éléments écrits. **8Ch** : Tu penses que c'est dans l'action qu'on peut véritablement faire son cours. **24P2** : Magnifique, quelle que soit la planification d'avance, dans l'action il y a des mesures à prendre *ipso facto* pour réussir son cours et satisfaire l'apprenant.
[32,32 : 34,01]	[34,46 : 35,47]	**25P2** : Là j'ai fait vraiment une petite erreur parce que j'ai demandé aux élèves le lieu où doit se mettre la phrase de transition. Quelqu'un a dit au milieu d'une partie. Mais là je pense que j'ai suffisamment rectifié mais quand l'autre fille a dit à la fin du paragraphe parce que là j'aurai vraiment dû lui dire : « écoutez une partie est composée de plusieurs paragraphes ». Et cet éclaircissement était vraiment de taille. Il fallait véritablement que je la donne mais là j'ai vraiment fait erreur. Cet oubli est assez grave, il fallait véritablement que je dise à la fille : un paragraphe n'est qu'un maillon d'une partie qui est composée de plusieurs paragraphes.
[34,46 : 36,42]	[37,43 : 38,35]	**26P2** : Là les élèves sont en train de me donner les connecteurs logiques et de manière très éparse. Y a des connecteurs logiques qui expriment une cause ? etcétéra, une énumération et là je pense que c'est une séance très importante de TD à faire sur les connecteurs et les différentes formes d'expression et leur utilisation par élèves dans des phrases simples pour essayer de donner leurs idées quelque part mais vous voyez que nous sommes passés très rapidement dessus et pourtant c'est un élément fondamental à maîtriser pour faire une dissertation.
[37,43 : 39,19]	[40,11 : 40,34]	**27P2** : Bon, nous n'avons pas fait une minute ou deux sur les connecteurs logiques mais j'ai pris la peine de dire aux élèves tout à l'heure dans votre production écrite vous allez vraiment utiliser ces connecteurs logiques pour faire votre travail correctement.
[40,11 : 41,41)	[42,04 : 43,28]	**28P2** : Je pense que là nous venons justement, après une heure purement théorique, nous venons justement de camper le décor pour maintenant pousser les élèves à passer à l'acte, ça veut dire à produire véritablement ou un paragraphe ou une introduction ou un développement même, voire une conclusion. Je disais qu'il y a encore pas mal de choses à faire mais c'était véritablement une heure qu'il fallait faire pour réveiller tous les pré-requis. Ces élèves quand même avaient déjà commencé à pratiquer la dissertation même s'ils ne l'avaient pas bien maîtrisé. Donc, ce cours c'était juste pour retourner en arrière, revoir les grandes lignes pour faire une dissertation, les règles de base, la définition générale de la dissertation, les plans à adopter, par exemple, pour réussir une dissertation et ensuite maintenant on va essayer de passer à l'acte pour donner un travail à chaque groupe pour voir quels sont les obstacles qu'ils vont essayer de franchir ? Est-ce qu'ils vont réussir à le faire, sinon remédier le plus rapidement à tout cela.
[42,04 : 42,42]	[43,46 : 44,46]	**29P2** : Et là, j'ai jamais dit aux élèves de prendre ce qui est écrit au tableau. Y a ici maintenant environ sept à huit règles de bases pour faire une dissertation, y a une définition générale, peut-être qu'ils l'avaient prises en début de séance mais les règles de base quand même j'ai pas dit de les prendre. **9Ch** : Tu penses que les traces écrites sont fondamentales ? **30P2** : Absolument, les traces écrites sont fondamentales parce que les parents regardent ce que nous faisons à travers le cahier des enfants. Il fallait véritablement que je dise aux élèves : suivez au moment où nous faisions toutes les explications et qu'ils répondent aux questions mais maintenant avant d'effacer, j'aurais dû effacer juste une partie et leur demander le plus rapidement possible de prendre les règles de base pour faire une bonne dissertation
[43,46 : 44,30]	[45,30 :46,27]	**31P2** : Bon la disposition aussi ne semble pas être des meilleures parce qu'aujourd'hui j'ai pas trop circulé entre les rangées parce que j'avais complètement défiguré la classe. **10Ch** : Quel est l'intérêt de circuler justement entre les rangées ? **32P2** : Les élèves doivent sentir le prof à côté d'eux. Et savoir que tout à l'heure il passera pour voir si je suis en train d'écrire correctement mon cahier, si je suis, si je fais mon travail à temps. Et ils ont toujours besoin de ça pour être, pour avoir la concentration nécessaire. **11Ch** : Tu penses que cela facilite l'action didactique conjointe entre professeurs et élèves ? ça crée une relation ? **33P2** : Absolument, ça crée une relation très intime, très intime. Malheureusement, ce qui se passe aujourd'hui, nos classes sont tellement remplies qu'il n'y a plus de rangées. Et là ça pose

		problème, ça pose problème.
[45,30 : 45,58)	[47,55 :48,50]	**12Ch** : Là, tu, tu es en train de prendre les productions écrites des élèves qu'ils ont faites en groupe c'est pour les écrire au tableau. **34P2** : Ou les écrire au tableau ou les lire. ça dépendra de moi. Je vais lire certaines productions, et dès que je verrai vraiment une production standard, qu'on peut montrer comme modèle. Là, je la reporterai au tableau. Mais je pense que toutes les productions ne peuvent pas être reportées au tableau. **13Ch** : Est-ce un choix de lire à leur place ou c'est pour gagner du temps ? **35P2** : Alors je pense que pour mieux, comment dirai-je, pour mieux donner la parole aux élèves, on pouvait quand même pour chaque groupe appeler quelqu'un qui puisse venir pour faire la lecture.
[46,27 : 49,29]	[49,52 : 50,27]	**14Ch** : Là je vois que tu commentes la production écrite des élèves. **36P2** : A chaud, directement, j'ai voulu montrer. J'ai fait exprès de commencer par le groupe 2 parce que j'ai senti que dans le groupe 2 ils ont rapidement commencé à donner des arguments dans l'introduction. Ce qui n'était pas souhaitable. Il fallait très rapidement montrer cette erreur commise par les éléments de ce groupe 2 et donc faire découvrir par les autres élèves eux-mêmes les lacunes de cette introduction.
[49,52 : 51,36]	[52,14 : 53,14]	**37P2** : Donc, voilà ce qu'on appelle une correction comment dirai-je, publique. Une correction qu'on fait de manière très directe, très vivante pour permettre aux élèves de, séance tenante, à chaud, voir ce qu'ils ont fait de bon et ce qu'ils ont fait de mauvais. C'est un travail de groupe, vous voyez dans ce cas chaque groupe va, comment dirai-je, essayer de faire mieux, c'est peut-être le travail d'un seul élève du groupe. Et ça, je pouvais pas le faire si j'avais toute la classe. Je ne pouvais pas recevoir d'un seul coup 70 copies, 70 introductions et lire les 70 introductions. Il fallait procéder par groupe et essayer de voir ce que chacun va produire et avoir au moins sept copies à lire, maximum une dizaine.
[52,14 : 55,52]	[56,52 : 57,34]	**38P2** : Alors ici, je pense que la correction s'est faite de manière très comparative. On a vraiment voulu montrer la force et les faiblesses, les bonnes et mauvaises choses de chaque groupe ; ce que chaque groupe a réalisé de bon, ce que l'autre a réalisé de mauvais. Et là je pense que ça peut permettre, ça peut faciliter aux uns et aux autres de savoir ce qu'il y a à faire et ce qu'il faut éviter.
[56,52 : 57,44]	[58,26 : 58,59]	**15Ch** : Là, tu as choisi d'écrire un exemple de production écrite d'un groupe, pourquoi ? **39P2** : Alors là, si j'ai écrit au tableau c'est parce que véritablement je pense que c'est une introduction qui est plus ou moins acceptable qu'on peut montrer comme modèle mais quand même c'est partir des productions des élèves pour prendre ici un morceau, prendre là-bas un morceau les conjuguer, les additionner pour avoir une, avoir une introduction donnée comme modèle.
[58,26 : 59,00]	[59,33 : 60,17]	**16Ch :** Pendant que tu écris au tableau est-ce qu'il y a **une tâche qui a été donnée aux élèves ?** **40P2 :** Justement, alors j'ai l'impression : là j'ai pas entendu le […], enfin je ne l'ai pas senti. Je n'ai pas carrément dit aux élèves : écoutez : « écrivez cette introduction » mais les élèves, je crois qu'ils ont pris eux-mêmes cette habitude en classe. Dès qu'ils voient que là c'est la bonne, et là, ils écrivent intégralement. **17Ch** : Ils ont choisi l'option de la prise de note. 41**P2** : Voilà, c'est en quelque sorte l'option de la prise de note mais chez nous l'option de la prise de note, ça commence en seconde. Là on commence en troisième donc c'est une bonne habitude parce que, apparemment, ils sont en train d'écrire.
[59,33 : 60,54]	[61,39 : 62,07]	**18Ch :** Quel est l'intérêt de faire lire à un élève un exemple d'introduction ? **42P2** : Bon là quand même c'est comme pour montrer aux autres c'est comme s'il s'agissait d'une introduction d'eux-mêmes. Il lit lui-même pour se rendre compte. Voilà ce que je dois faire pour réussir une bonne introduction.
[61,39 : 65,23]	[65,51 : 66,36]	**43P2 :** Là il y a eu forcément beaucoup d'explications pour montrer aux élèves quelle est la cohérence qui était en vigueur dans cette introduction, proposée comme modèle. A partir des erreurs des uns et des autres, des bonnes choses des uns et des autres on a pu synthétiser pour donc ressortir une introduction standard. Et là ensemble les élèves, l'élève a lu et nous avons donné beaucoup d'explications pour montrer la démarche à adopter, pour partir de l'accroche à la problématique, et de la problématique à l'annonce du plan.
[65,51 : 66,41]	[67,26 : 69,07]	**44P2 :** Et donc là maintenant, c'est vraiment le partage du travail. A partir du moment où le plan est clairement tracé, comment dirai-je, dans l'introduction, le plan à suivre. Maintenant j'ai demandé à chaque groupe de me construire un paragraphe sur une valeur quelconque et là on peut un peu tricher. Chacun va essayer de construire son paragraphe parce que la dissertation c'est d'abord comprendre la méthodologie pour faire une bonne introduction mais la dissertation c'est aussi l'argumentaire. Et l'argumentaire part toujours d'un paragraphe. **19Ch** : Là tu passes de l'introduction au développement. **45P2** : Nous pouvons passer directement de l'introduction au développement et ça pouvait suffire comme séquence. Alors nous n'avons donné qu'une seule introduction. On aurait dû en donner d'autres et montrer une autre approche pour faire une introduction, proposer un autre type de plan

		pour traiter le sujet. Alors avec une, un, enfin plusieurs introductions toutes bonnes, aussi bonnes les unes que les autres, les élèves pourraient se rendre compte que, ah, c'est cela parce que souvent aussi ce que les professeurs évitent c'est que les élèves, la plupart des élèves vont prendre cette introduction comme modèle standard et ils vont essayer de l'appliquer devant n'importe quel autre sujet ; ce qui est souvent dangereux.
[67,26 : 67,36]	[69,17 : 70,04]	**46P2 :** C'est là que la division, c'est là que la division en groupes devient intéressante parce que là quand même chacun essaie de donner, d'apporter son grain de sel pour que le groupe puisse construire son travail.

Annexe 3a: Verbalisation des autoconfrontations de P3

TEMPS (minutes)		**VERBALISATION**
Séances	**Autoconf**	
[01,00: 01,03)	[01,03 : 01,39]	**1P3** : Bon là, j'ai donné la consigne aux élèves qui ont immédiatement réagi. Alors on avait vu en première heure tout ce qui est versification. Alors je leur expliquais qu'il n'est pas utile de faire des rimes et des alexandrins. Par la suite certains ont quand même essayé. Donc il y a eu un affût de questions sur le choix de l'animal. Donc j'ai essayé de donner quelque chose d'assez ouvert, animal familier, animal imaginaire pour que les élèves aient plus de possibilités
[01,03 :01 ,27]	[02,09 : 03,04]	**2P3** : Alors j'insiste, je demande s'ils ont une feuille, j'insiste sur le brouillon puisque les élèves ont des difficultés à faire des brouillons. Ils veulent vite écrire. Ils rendent souvent des devoirs bâclés parce qu'ils ont oublié souvent le brouillon. J'insiste souvent sur le brouillon. Et là comme la suite je demande l'écriture d'un calligramme il fallait absolument un brouillon au départ. **1Ch** : Est-ce qu'il t'arrive souvent de reformuler la consigne ? **3P3** : Oui, il m'arrive souvent, il m'arrive… Là, la consigne est assez claire. Il me semble que l.es élèves n'avaient pas trop de problèmes de compréhension. Heu, y a toujours des questions sur le choix possible des animaux, précisément c'est ça.
[02,09 :03 ,59]	[04,54 : 05,17]	**2Ch** : Tu leur précises de le faire assez long, pourquoi ? **4P3** : Souvent, ils rendent des devoirs assez courts. Et donc là je leur demandais une dizaine de lignes parce que, après on allait à un deuxième exercice qui était le calligramme, donc il fallait assez de textes pour pouvoir faire la forme de leur animal.
[04,54 :07 ,38]	[08,01 : 09,21]	**5P3** : Alors, j'essaie de donner des indices à des élèves qui ont un peu du mal à commencer leur poème une fois qu'ils ont choisi leur animal. Et donc je mets au tableau un animal et ses caractéristiques pour leur permettre aussi de trouver, pour trouver aussi des comparaisons avec d'autres choses. **3Ch** : Il leur faut souvent des exemples ? **6P3** : Voilà, un exemple pour passer. Alors y en a qui ont, certains élèves qui ont écrit tout de suite, d'autres c'est plus compliqué. Donc y a trop de bruit dans la classe parce que chacun s'échange ses idées. Heu, j'ai trouvé la classe assez bruyante mais effectivement les élèves s'étaient mis au travail et ils s'échangeaient beaucoup de choses. Ils s'aidaient mutuellement. **4Ch** : Pourquoi vous n'avez pas choisi de crier ou de punir, c'est un choix ? **7P3** : Alors je leur disais souvent d'arrêter après c'est vrai, je ne sais pas, ils sont tellement fiers de leur création, je le crois, qu'ils ont envie de le faire lire par leurs copains, d'aider le copain aussi à trouver la bonne rime, le bon son. Et ça mettait… c'était bruyant, mais du coup ça m'était l'ambiance quand même assez positive dans la classe pour le travail.
[08,01 :12 ,43]	[14,03 : 14,39]	**5Ch** : Là, on vous voit encore revenir sur des précisions. **8P3** : Oui sur la poésie en rapport avec la musique en leur montrant que même s'il n'y a pas la rimes, de mètre précis on peut faire de la poésie avec la répétition des sons, avec les images tout ce qu'ils pourront mettre à la poésie. Ça leur permet aussi plus tard… de leur permettre de faire de la poésie en prose. De petites précisions effectivement…

[14,03 :19 ,22]	[19,58 : 21,05)	**6Ch** : C'est un choix de lire pour les élèves qui paraissent timides. **9P3** : Oui certains élèves ont honte de lire leurs productions alors que, en particulier, ce poème sur le phœnix était plutôt bien écrit. Hé, je voulais aussi le faire partager aux autres pour qu'ils…, avec l'accord des élèves. Parfois les élèves ne veulent pas non plus qu'on lise leurs productions. Quand ils me disent oui je lis aussi, pour donner des idées aussi aux élèves qui ont encore des difficultés bien que dans cette classe ils sont tous en activité mais heu ça donne des idées aux autres aussi. **7Ch** : Et comme le cours ne porte pas sur l'oral… **10P3** : Voilà, là on n'est vraiment pas dans l'oralité. Après, le but du jeu ce n'était pas la récitation de poésie. C'était quand même l'écriture, et d'eux-mêmes ils ont senti le besoin de répéter des sons de faire des comparaisons, etcétéra. C'est pas obligé dans la poésie. Et y a des poèmes aussi qui étaient drôles…
[19,58 :22 ,47]	[23,53 : 25,12]	**8Ch** : Est-ce que jusque-là vous avez senti des obstacles ou quelque chose qui s'est développé que vous n'aviez pas prévu. **11P3** : Heu, pas trop, peut-être une des élèves qui avaient mal compris la consigne après elle s'est…, elle a compris ce qu'on lui demandait après qu'elle a écouté les poèmes des élèves, etcetera, mais entre nous les élèves n'ont pas eu trop de difficultés à suivre cette consigne qui était quand même assez simple. **9Ch** : Maintenant, pensez-vous que vous avez développé quelque chose que vous n'aviez pas prévu ? Vous avez vu quelque chose se développer ? **12P3** : Alors, ce qui m'a intéressée quand même c'est l'enthousiasme des élèves parce qu'ils ont vraiment aimé cette activité. C'est pas toujours le cas dans d'autres cours. Donc là, c'est vrai que c'était bien. Malgré le bruit ils se sont tous mis au travail. Ils ont tous ensuite…, donc ça fait du beau travail. J'espère que ça leur a appris quand même certaines choses sur la poésie.
[23,53 :24 :03]	[25,22 : 25,47]	**13P3** : Oui je voulais dire pour la discipline pour obtenir le silence il faut inventer tous les jours de nouvelles choses. Donc, ce qui fonctionne bien c'est le coup du stylo sur la table qui fait du bruit. Et puis, ensuite moi qui fais le silence. Et là, il se demande pourquoi je parle plus. Et donc du coup on a du silence. **10Ch** : Là, on voit clairement que le relationnel est un choix parce que tu sais être autoritaire quand il le faut aussi. **14P3** : J'espère (rires).
[25,22 :25 ,39]	[26,04 : 26,35]	**11Ch** : Est-ce qu'il t'arrive souvent de renvoyer la trace écrite à plus tard ? **15P3** : Oui ça m'arrive assez souvent par rapport à la mise au travail des élèves qui est parfois assez longue. Et du coup on n'a pas fini à la fin de l'heure et donc je leur laisse du temps effectivement pour pouvoir faire quelque chose de précis, de propre. Voilà, pour valoriser le travail de l'élève
[26,04 :26 ,57]	[27,28 : 27,47]	**16P3** : Alors pour tenir compte de la notation, je leur demande effectivement de relire leurs textes pour vérifier la syntaxe et l'orthographe puisque trop souvent ils veulent rendre un travail sans faire de brouillon. Et, je leur explique tout le long de l'année que c'est impossible de rendre un travail correct en français sans avoir fait de brouillon, voilà donc.
[27,28 :27 ,49]	[28,08 : 28,36]	**17P3** : En fait pour revenir sur la question de la trace écrite qu'on remet à plus tard. En fait le travail de brouillon est fait en classe et le travail est fini à la maison où ils ont beaucoup plus de temps, enfin ils ont le temps qu'ils veulent quoi. Le travail de brouillon, il me semble que c'est le travail le plus important en fait. Heu, et puis on voit après le travail fini si le brouillon a servi à quelque chose, si le cours a été bien compris.
[28,08 :30 ,34]	[31,02 : 31,23]	**12Ch** : Là est-ce que c'est un choix de lire à la place des élèves. **18P3** : Oui, bon y en a certains qui n'osent pas lire leurs créations. Donc, effectivement, je les cite quand même, en leur demandant leur autorisation. Alors s'ils me disent oui, je lis le poème pour donner d'autres idées aux élèves qui sont plus en difficulté. Ceux qui ont réussi, je préfère lire leurs poèmes.
[31,02 :35 ,22]	[35,43 : 36,06]	**19P3** : Alors là on avait la chance d'avoir un élève qui avait en plus essayé de faire des alexandrins dans son poème puisqu'on avait vu ça le matin. Hé, donc elle avait essayé de mettre ça en place la versification dans sa poésie. C'était le but vraiment de cette séquence, de cette séance, pardon, mais en tout cas y en a certains qui ont essayé quand de faire un poème en vers.
[35,43 :36 ,17]	[36,40 : 37,02]	**20P3** : Là si je peux commenter c'est un élève qui a de grosses difficultés. On avait vu qu'avec la poésie il arrivait à écrire quelque chose en plus de l'humoristique. C'est intéressant pour la poésie pour ça et en particulier sur un animal c'est assez facile. Et même les élèves en difficulté ont réussi à produire quelque chose.
[36,40 :36 ,48]	[37,10: 37,57]	**13Ch** : Est-ce que pour les élèves en difficulté tu as une stratégie particulière ? **21P3** : Je les laisse essayer tout seul pour voir ce qu'ils peuvent faire eux-mêmes et après j'essaie de leur donner des conseils mais là…
[37,10 :38 ,59]	[39,46 : 40,03]	**22P3** : Alors là pour éviter que les élèves, qui ont fini leurs poèmes, s'ennuient, et qu'ils puissent continuer leurs exercices en fait puisque le but c'était de dessiner un calligramme. Je vais donner une deuxième consigne pour ceux qui ont terminé ou qui ont bien avancé en tout cas qui ont fini de faire un calligramme.

[39,46 :39 ,55]	[40,12 : 40,38]	**14Ch** : Est-ce qu'il t'arrive souvent de travailler à deux vitesses comme ça ? **23P3** : Bein, on est, on est obligé de travaillé à deux vitesses puisqu'il y a des élèves qui sont très rapides et d'autres qui sont beaucoup plus lents. Oui effectivement ça m'arrive assez souvent de faire avancer les élèves de proposer une autre activité pour qu'ils ne restent à rien faire.
[40,12 :41 ,07]	[41,33 : 41,56]	**24P3** : Alors là, je leur note qu'un calligramme c'est quelque chose qu'ils ont déjà vu en sixième. Donc ils le reconnaissent quasiment tous. Et ils sont déjà, comment dire à fond pour faire leurs desseins. Ils sont très motivés. Et ils savent sûrement comment mettre ça déjà en place et je leur donne quelques petites consignes quoi.
[41,33 :46 ,26]	[46,49 : 47,31]	**15Ch** : Est-ce qu'il t'arrive souvent de partir de l'oral ou de rebondir sur l'oral pour une activité d'écriture ? **25P3** : Oui, quasiment tout le temps. Je commence toujours par l'oral pour voir déjà ce qu'ils savent quoi. Ils peuvent répondre. Et oui je le fais quasiment tout le temps. Toujours de l'oral et la trace écrite ensuite ou des exercices, ou alors par des exercices pratiques qu'on va faire au tableau seulement. Seulement, je vais écrire au tableau par rapport au… ils vont me donner des réponses mais on part toujours dans l'activité comme ça.
[46,49 :49 ,14]	[49,56 : 50,20]	**26P3** : parce que son importance (l'oral) ici c'est dans la compréhension de texte, c'est de leur expliquer avec des choses réelles. Qu'ils connaissent déjà et de faire toujours un rapprochement avec des choses modèles qui sont, qu'ils connaissent bien au quotidien pour ne pas rester dans le…
[49,56 :50 ,39]	[51,03 : 52,26]	**16Ch** : Là c'est l'élève en difficulté. **27P3** : Non là c'est le clown quand même qui travaille en retard mais qui fournit quand même un poème. Bon, bien sûr c'est le clown de la classe mais bon là quand même il fournit du travail. Je crois que toute la classe ça travaillait même ceux qui d'habitude ne travaillait pas. Non mais l'élève en difficulté il a écrit un poème sur le guépard. **17Ch** : D'accord, celui qui travaille en retard et qui lit son travail pendant que tu étais passée sur une ..., parce que c'est une classe un peu à deux vitesses. Quelles sont les difficultés de cette procédure ? Qu'est-ce que ça peut t'apporter ? 28**P3** : Oui, oui, c'est sûr ça peut déranger les autres élèves dans leur travail, ceux qui sont plus avancés. Heu, bon là apparemment, je ne pense pas que ça les a beaucoup dérangés puisqu'on voit qu'ils applaudissent tous donc ils ont tendu l'oreille pour le poème quand même de Ryad. Donc, là, enfin, en tout cas sur ce genre d'exercice je ne pense pas que ce soit une grande difficulté. Ça poserait peut-être sur une leçon de grammaire ou… Mais là je ne pense pas que ça… ; il ne me semble pas…
[51,03 :56 ,35]	[57,58 : 58,57]	**18Ch** : Est-ce que c'est une difficulté toujours de les mettre sur un travail, une voie ? **29P3** : Oui, chaque fois effectivement ça m'énerve un peu. Ils sont en ébullition directe, en plus là c'était pour faire un dessein. Chacun voulait montrer à l'autre comment faire son dessein. Donc, effectivement ça c'est heu assez compliqué à chaque fois ça prend du temps en tout cas de les mettre en activité. **19Ch** : J'imagine que tu as choisi de mettre ce travail d'écriture plus ludique à la fin ? **30P3** : Disons que le matin, on avait fait donc une séance sur tout ce qui était versification etcétéra, pas très heu, pas très rigolote. Et là c'était en début d'après-midi et voilà, juste après le repas, c'est… Ils se sont bien amusés, je pense. Après quand on ne sait pas dessiner c'est plus compliqué. Je ne pouvais pas leur montrer un exemple (rires).
[57,58 :59 ,42]	[60,41 : 60,57]	**31P3** : Voilà, donc là oui je leur montrais d'autres exemples de calligrammes qui représentaient des animaux. Heu, pour leur donner un peu une idée du dessein stylisé sans faire tous les détails parce que, ils sont assez […]. Dans cette classe ils sont assez perfectionnistes pour certains ils auraient voulu faire un chat parfait alors que bon, après c'était compliqué pour le poème.
[60,41 :61 ,44]	[62,00 : 62,22]	**32P3** : Là, effectivement c'est un peu dommage que je n'ai pas prévu de vidéoprojecteur pour visionner. Effectivement, je n'en avais pas dans la salle. J'aurais très bien pu en prendre, en revanche, effectivement le vidéoprojecteur et les feuilles pour les faire dessiner. Donc c'est ça un peu qui me manquait.

Annexe 4a: Verbalisation des autoconfrontations de P4

TEMPS (minutes)		VERBALISATION
Séances	**Autoconf**	
[00,00 :01 ,00]	[01,00 : 01,18]	**1P4** : C'est-à-dire là, en ce moment, le cours a eu lieu, je ne sais pas, j'imagine, je ne sais pas de quoi on parle. Je ne m'en souviens pas du tout de ce que c'est. **1Ch** : Je crois que tu le verras après, c'est un texte que tu avais déjà commencé, tu le diras plus tard. **2P4** : Oui, parce que je ne sais pas à quoi ça fait référence, j'ai pas de repères là. **2Ch** : C'est une lettre, c'est la lettre.
[01,00 : 01,12]	[01,30 :01,45]	**3P4** : Le lancement de cours est difficile mais c'est vrai c'est un problème au collège notamment cet élève qui était en difficulté, qui avait de la peine à rester concentrer, ça c'est un peu habituel plus au collège qu'au lycée quand même. Au lycée on a moins ces difficultés-là.
[01,30 : 01,53]	[02,08 : 02,30]	**4P4** : Je me souviens qu'ils étaient un peu excités à l'idée de la camera, c'est vrai qu'ils étaient émoustillées on va dire. Mais de toute façon le lancement de cours au collège c'est toujours compliqué. Il faut récupérer ce qui s'est passé dans le couloir, c'est toujours 5 minutes d'adaptation. Au collège moins, au lycée beaucoup moins.
[02,08 : 02,48]	[03,10 : 03,46]	**3Ch** : Est-ce que c'est un choix de leur faire lire le texte ? **4aP4** : Ça dépend, c'est en alternance. Parfois, c'est le prof qui lit. Parfois, il m'arrive de lire parfois c'est l'élève qui lit. Là, l'idée c'était surtout de revenir à un calme relatif pour pouvoir travailler correctement parce que visiblement je ne sais pas ce qui s'est passé avant. Il me… me manque une minute ou deux. Au début du cours la classe est très excitée, la perspective de la caméra, leur vie d'avant. Ce qui s'est passé avant dans le couloir. Je ne sais pas ce qui s'est passé du coup l'idée c'était ramener le groupe à un calme relatif pour pouvoir travailler. Je pense que c'était ça.
[03,10 : 06,54]	[07,30 : 08,09]	**5P4** : ça, je me souviens parce qu'on avait rencontré avec cette classe ou l'autre en parallèle la romancière. Et elle était très intéressante. Dans cette classe, j'avais deux classes de quatrième à l'époque. J'avais une classe un peu difficile comme celle-ci et une autre classe plus, plus facile à gérer, peut-être moins vive aussi. Avec cette classe, on en était au tout début, un décalage parce que j'avais fait le même roman mais on avait pas fait le même travail sur cet écrivain mais j'ai pas un souvenir très, très précis. Mais je me souviens de ça. Ces deux classes sont différentes quand même.
[07,30 : 07,39]	[08,18 : 08,23]	**6P4** ; Là on est au tout début je pense que c'est l'incipit du roman et probablement les premières heures sur ce roman.
[08,18 : 09,05]	[09,10 : 09,31]	**7P4** : Wey, voilà du reste là. Je pense que le portrait du destinataire idéal je leur donne une piste, une piste de réponses parce que le destinataire idéal fait immanquablement penser à une lettre mais je ne sais pas si ça avait été voulu ou pas. Bon voilà, ça les aide tout de même à trouver une réponse facilement quoi.
[09,10 : 10,41]	[10,02 : 10,34]	**8P4** : Wey, c'était haché, mais çà c'est…, on n'avait pas commencé le cours quand je l'ai voulu parce que, y avait eu l'épreuve d'art, y avait eu effectivement le contrôle, y avait eu beaucoup d'heures qui avaient été prises pour autre chose. **4Ch** : Donc sûrement cette rupture a joué… **9P4** : a déstabilisé la classe aussi, parce que je vois qu'aussi ça va un peu dans tous les sens, mais bon, c'est pas une classe facile. Je me souviens. Bon, pas trop difficile, c'est une classe facilement agitée mais assez intéressante au final, qui avait du répondant quoi.
[10,02 : 10,32]	[11,04 : 11,58]	**10P4** : Je crois que c'est vrai que la grosse différence avec le lycée. Au lycée ça va même trop vite. Je me rends compte, là que je suis obligé de rappeler la consigne, trois, quatre, cinq fois, de l'expliquer trois, quatre, cinq fois alors qu'elle est écrite au tableau, elle est simple. Elle ne pose aucun problème. La différence entre le collège et le lycée c'est un peu ça. Il faut se répéter mais alors maintes et maintes fois, au lycée aussi mais moins quand même. **5Ch** : Est-ce que cette répétition, tu trouves que c'est normal dans un collège. **11P4** : Malheureusement le souvenir que j'en ai : oui, parce que si l'on veut pouvoir mobiliser le plus d'élèves on est obligé de répéter. Le souvenir étant que pour certains, je me souviens du petit brun qui est devant, c'est beaucoup trop, c'est beaucoup trop. Au bout d'un moment, je pense qu'il s'ennuie forcément. Mais alors là, il faudra différencier le travail, mais bon, c'est très compliqué à faire, l'individualiser autant que faire se peut mais bon c'est compliqué, c'est très compliqué.
[11,04 : 13,09]	[13,03 : 14,50]	**12P4** : Ça aussi les élèves ont besoin d'être rassurés de manière à comprendre, à s'assurer d'avoir bien compris ce qu'on leur demande douze fois de suite s'il le faut. C'est un vrai souci. C'est vrai qu'on a tendance à rabâcher énormément et je ne sais pas, je ne sais pas comment il faudrait faire pour faire autrement et les mettre en position, en situation de travail très rapidement. Mais là, je ne sais pas pourquoi ça a tardé. Je trouve que ça a beaucoup tardé par

		rapport à d'habitude. Il me semble que ça va beaucoup plus vite pour, pour qu'il se mette au travail correctement. Là c'est lent, je ne sais pas pourquoi. **6Ch** ; Et à partir de ton expérience est-ce que c'est dans les quatrièmes que tu as souvent… ça se passait comme ça ou ça dépend ? **13P4** : Les quatrièmes c'est un peu le maillon faible au collège, on le dit. J'avais souvent des quatrièmes parce que y avait pas grand monde qui le voulait. Ça je m'en souviens très bien. Et ce sont des classes, c'est un âge très difficile. Donc, on a souvent des classes à problèmes au collège, concentrées souvent sur les quatrièmes. C'est quand même assez vrai ça, donc c'était un souci. Heu, celle-ci ne faisait pas exception à la règle. Je me souviens de deux jeunes filles qui avaient d'immenses problèmes de concentration. Elles sont là dans la classe, elles sont plutôt, elles se tiennent correctement mais elles avaient eu des problèmes assez importants et elles avaient été plusieurs fois mises hors des murs pendant quelques temps. Elles avaient réintégré, bon voilà. Mais ce sont des élèves qui étaient en grande difficulté. C'était ça leur premier problème et du même coup qui n'étaient pas du tout concentrées. Elles mettent beaucoup de peine à pouvoir faire un travail quel qu'il soit d'ailleurs, quel qu'il soit, toutes matières confondues. Et là, je ne sais pas, je ne les ai pas vues vraiment en action. Je ne sais pas si elles travaillaient mais généralement elles avaient des difficultés.
	15,04 : 15,19	**14P4** : Bon là, je pense que cet épisode-là. Il doit y avoir la surveillante qui passe et qui demande l'appel. Or, je n'avais pas fait l'appel, donc voilà, je regarde rapidement s'il y a des élèves absents.
[15,04 : 16,56]	[17,11 : 17,57]	**15P4** : Voilà donc, Le mot « lettre » a de la peine à sortir. **7Ch** : Est-ce que là, c'est dû à ton avis à un problème de compréhension à leur niveau ou c'est… ? **16P4** : Je n'en sais rien. Je suis. Je ne suis pas du tout certain que… parce que la consigne est assez simple. Ça ne doit poser problème. Je pense que, je pense aussi pour voir la classe, j'ai quelques souvenirs de cette classe. Elle était un peu prise par ce qui se passait dans son dos c'est-à-dire la caméra. Je leur avais dit, hein je me souviens je leur avais dit. Il aurait fallu avoir une autorisation et je les avais prévenus, etcetera, mais tout de même, mais je pense que ça a dû les perturber dans le sens où ils étaient plus pris par ce qui se passait dans leur dos, parce que je pouvais le dire ou l'écrire au tableau. J'imagine hein.
[17,11 : 17,24]	[18,10 : 18,35]	**17P4** : C'est un élève qui avait du répondant. Il savait beaucoup de choses mais bon le problème c'est qu'il prenait la parole à tort et à travers. De temps en temps, j'étais obligé de le couper ou de l'arrêter pour donner la parole à d'autres qu'on n'entendait pas. Bon voilà, c'est un souci ça, au collège quand tu as 32, 33 élèves, c'était un peu le cas dans cette classe. Il faut faire attention à ce que tout le monde puisse se faire entendre.
[18,10 : 19,21]	[19,46 : 21,03)	**18P4** : parce que je remarque que je fais, je ne sais pas si c'est un tic, je ne dis jamais non, jamais. Y a quelques élèves qui disent des choses fausses ou à peu près fausses mais je, ça je continue à le faire, s'il y a la moindre parcelle de vérité dans ce qu'ils disent j'essaie de valoriser leurs réponses. Mais du même coup, je ralentis la réponse, les réponses attendues. Voilà, c'est pourquoi y a ce rythme aussi un peu lent. **8Ch** : Tu penses que ça c'est une stratégie ? **19P4** : C'est une stratégie que j'utilise toujours pour valoriser la réponse de l'élève mais parfois ça retarde, parce que je me refuse souvent de donner la réponse. Je voudrais qu'elle vienne d'eux tout le temps. Donc, le fait est que s'ils viennent d'eux parfois ça met du temps. Il m'arrive de donner les réponses aussi. Quand je sens que je ne vais pas rentrer dans le créneau horaire. Mais généralement je pense que j'utilise plutôt cette technique. Je laisse dire l'élève, quid à ce que qu'il dit n'est pas vrai, n'est pas exactement juste. Je dis oui ce n'est pas faux, on peut le voir comme ça mais voilà j'essaie d'aller plus loin parce que c'est pas la réponse bien entendu s'il y a une part de vérité mais si c'est absolument faux. Quelqu'un répond simplement pour s'amuser, ça arrive aussi. Là, c'est autre chose j'interviens autrement.
[19,46 : 20,50]	[22,07 : 23,21]	**9Ch** : Là, tu leur donnes une tâche à faire à l'écrit. **20P4** : A l'écrit, voilà avec un temps un peu court, mais bon, on peut imaginer le texte. Je ne sais pas ce que je fais au même moment. Je l'ai dit mais…, ah je remplis le cahier d'appel. **10Ch** : C'est lié à la gestion du temps ? **21P4** : Wey, il faut prendre un moment pour le faire mais c'est vrai ça m'oblige à arrêter. Normalement on doit le faire au tout début de l'heure. Déjà, je suis très en retard, j'imagine, et ce regard a dû me faire un signe, je ne sais pas. Mais c'est vrai que je crois qu'il faut les mettre au travail le plus possible parce que le cours dialogué uniquement au collège, c'est pas la bonne solution. Là c'est un peu ce que je pratique hein. Bon parce que je pense que je m'étais dit que c'était une stratégie possible. Je pense que j'aurai dû plus rapidement les mettre au travail dans cette deuxième activité. Cette deuxième activité aurait dû arriver plus vite mais bon parce que, y a un contexte particulier, le fait que la caméra tourne dans leur dos le fait que ceci, cela. Ça a dû, heu, compliquer un peu les choses peut-être. Ce n'était pas une classe toujours facile, mais là, ils se comportent très bien du reste.

[22,07 : 22,16]	[23,30 : 24,08]	**22P4** : Alors là, on a une situation idéale pour le prof, là je fais une tâche particulière, qui est ingrate mais quand je passe le travail généralement ce que j'aime bien faire ces tournées autour des tables. Et circuler entre les tables, voir qui fait quoi et comment. Voilà, ça c'est toujours important pour savoir qui fait son travail, qui essaie de le faire bien, et qui est complétement largué et ne comprend plus rien à ce qu'on lui demande, qui ne veut pas. Y a tous les cas de figure dans une classe, hein. L'intérêt pour le prof c'est de circuler ce que je ne fais pas mais habituellement je le fais. Là, je ne le fais pas parce que je pense que je remplis des documents mais je vais le faire, j'imagine ou alors on va passer à autre chose, je ne sais pas.
[23,30 : 25,03]	[25,41 : 26,06]	**23P4** : Alors, pour les élèves qui sont en vraie situation de recherche et qui travaille lentement. Il y a ceux qui ont trouvé plus vite que les autres, y a ceux qui ont fini très vite. Soit ils ont fini très vite parce qu'ils ne l'ont pas fait, soit parce qu'ils l'ont fait vite, soit parce qu'ils n'y arrivent pas aussi. C'est tout le problème là. Ces élèves, je les ai revus au lycée cette année en seconde ou en […] Wey, c'était deux ans, ça wey, wey je les ai vus en seconde.
[25,41 : 25,52]	[26,17 : 27,52]	**24P4** : Le décalage est monstrueux parce que là y a une élève qui est en train de me demander, en fait elle me demande de rappeler la consigne alors que y en a qui ont fini. En fait c'est tout le problème du collège, c'est tout le problème du collège. Y a une élève qui me demande de rappeler la consigne, d'expliquer la consigne. Ce que j'avais fait préalablement mais bon c'est l'élève… ça veut dire tout de même qu'elle essaie. C'est une élève en grande, grande difficulté. Je me souviens très bien qu'elle avait de grosses, de gros problèmes autres que je ne peux dire. Mais simplement elle vient de réagir là : « la consigne, je ne l'a comprends pas », voilà on peut la réexpliquer. **11Ch** : Souvent ça c'est un problème au collège. Y a plusieurs niveaux. **25P4** : C'est l'hétérogénéité, l'hétérogénéité c'est, c'est très complexe à gérer. **12Ch** : Est-ce que tu arrives souvent par expérience à trouver une solution à ça ? **26P4** : Alors, très sincèrement on le voit souvent en seconde puisque j'ai des secondes le problème, il est presque à l'identique puisque les élèves passent maintenant régulièrement en seconde. Mais c'est vrai l'hétérogénéité, bon voilà il faudrait des travaux très adaptés. Alors, quand on a de petits effectifs, par exemple si on les a en modules en seconde, on a des modules, là on n'a que 32 ou 33 je crois. On peut passer à côté de quelqu'un et sentir qu'il est en difficulté, on peut sentir sa difficulté. On peut éventuellement lui mettre le pied à l'étrier mais c'est tout. Des stratégies élaborées et pérennes moi, je n'en ai pas parce qu'on n'est pas dans des conditions optimales pour faire du bon travail au collège. Au collège […]. Au lycée, on a le module ; le module moi je m'en sers beaucoup pour récupérer des élèves en difficulté. Et, ensuite les autres je les mets en travail en autonomie. Là, je peux m'appuyer, je peux vraiment aider les élèves en difficulté. Là, je constate qu'ils sont en difficulté.
[26,17 : 27,44]	[28,19 : 28,55]	**27P4** : En général, je circule. Là j'ai des documents à remplir. Je circule toujours pour essayer de voir qui fait quoi. Ça, je le fais aussi en seconde. Je le fais tout le temps parce que ça me parait essentiel. **12aCh** : Tu penses que ça, ça, cela a un effet sur les élèves. **28P4** : Pour dynamiser un élève qui est un perdu et qui est en retard. Ça peut redonner confiance parce que là aussi j'essaie d'être positif, ça peut redonner confiance à un élève qui ne sait pas du tout ce qu'il a écrit ou pensé juste. Moi, je l'encourage, je lui donne quelques débuts de réponse, voilà. Et, en général ça aide, ça peut être une aide, une béquille on va dire, voilà.
[28,19 : 28,25]	[29,01 : 29,42]	**13Ch** : Là, tu leur donnes un indice ou pas ? **29P4** : Oui, les adjectifs bon, parce qu'on avait dû travailler dans la leçon qui précédait, en collège on travaille aussi sur les leçons de grammaire. Donc, on avait dû voir aussi les adjectifs en quatrième. Je ne sais plus, mais on travaillait notamment sur l'expansion du nom. Donc, en travaillant sur l'expansion du nom, on avait dû immanquablement travailler sur les épithètes liées et les épithètes détachées. Et là dans ce texte, visiblement dans ce portrait on force l'adjectif de ce type, j'imagine. Donc, c'est une manière de le lier à ce qu'on a déjà vu. Et ça peut aider des élèves qui effectivement ont des difficultés à s'accrocher à quelque chose qu'ils connaissent parce que ça ils savent le faire.
[29,01: 29,47]	[30,28 : 30,56]	**14Ch** : En passant par les rangs ça te donne l'occasion de rectifier certains qui sont perdus. **30P4** : Oui, mais cet élève, je me souviens très bien, c'était une élève en très grande difficulté. Pour lui, on suit la consigne. Il s'agissait de souligner et il a souligné tout le texte. Il n'a pas compris que c'était un peu discriminant quand même. Pour lui, c'était pas du tout l'idée. Voilà un élève en grande difficulté que je n'ai pas retrouvé au lycée. Il a dû être orienté après voilà. Mais il est très gentil.
[30,28:30, 44]	[31,12 : 31,39]	**31P4** : Enfin, globalement, ils essaient, hein. Globalement j'ai l'impression qu'ils essaient de travailler, mais bon voilà, chacun à sa mesure. Bon, par exemple, je pense que certains élèves comme celui-ci, là qui était très futé, on va dire, certains ont fini trop vite c'est un peu le problème du collège. Il faudrait peut-être préparer de petites fiches, c'est ce que parfois je faisais pour pouvoir vraiment faire un travail différencié, et l'élève qui a fini, lui donner une petite fiche pour qu'il puisse continuer, aller plus loin. Il m'arrivait de le faire mais là je vois que sur ce cours je ne l'avais pas fait du tout.

[31,39:31, 52]	[32,39 : 33,07]	**16Ch** : là, tu reviens encore à une règle de base sur la discipline. **32P4** : Oui, parce que celui qui a la parole doit être entendu de tous. Oui, j'imagine, c'est un peu, c'est un peu, au lycée on fait la même chose. C'est plus facile au lycée parce que l'attention est plus facile à capter. Et on va plus vite, donc on passe plus vite d'une activité à une autre au lycée plus rapidement. On n'a pas les problèmes qu'on rencontre au collège sur la gestion de classe, ça c'est sûr.
[38,39:32, 59]	[33,20 : 33,26]	**33P4** : Nicolas, c'est l'exemple type de l'élève qui avait de grandes difficultés, mais qui était très volontaire, qui essayait toujours.
[33,20:34, 04]	[34,10 : 34,39]	**34P4** : Déjà que c'est difficile ça, heu c'est assez difficile parce que le principe de l'anaphore ce n'est pas évident pour un élève de quatrième. C'est vrai que j'ai utilisé ce mot qui est d'un autre niveau, autrement. En fait c'est l'essence même de la poésie pour certains. Enfin, je pense à Jakobson, Jakobson, il l'a défini comme ça et c'est vrai que c'est difficile pour un élève de quatrième de… bon le terme en lui-même n'est pas important, mais ce qu'il révèle n'est pas si simple que ça.
[34,10/34, 39]	[35,08 : 35,48]	**35P4** : Je suis très étonné en même temps par la lenteur, mais c'est normal hein mais au lycée ça va beaucoup plus vite en fait. Je me rends compte de ça parce que là je ne suis pas impatient d'attendre la réponse. Je… je… bon, elle arrive lentement au lycée je serais beaucoup plus impatient hein. Il faudrait allait beaucoup plus vite alors que, on s'en va lentement. En même temps là on est dans une classe hétérogène avec des élèves en grande difficulté. Lui en est un, Nicolas je m'en souviens très bien mais voilà on doit lui laisser la parole. En plus, ce qu'il dit est juste, il a fait un effort on doit accepter qu'il soit plus lent, voilà. C'est un peu le problème de la gestion des classes du collège.
[35,08 :37 ,13]	[37,53 : 39,07]	**36P4** : Je me souviens qu'on a, on partageait cette classe avec la collègue d'histoire-géo qui devait justement traiter les guerres israélo-arabes, et évoquait cette, cette histoire complexe entre les deux peuples. Elle l'avait, elle devait le faire. Donc, je vois que, d'après ce qui se dit elle ne l'avait pas fait vraisemblablement parce que ça faisait partie des relations internationales du programme d'histoire-géo, mais c'était lié, y avait un lien avec le programme d'histoire-géo. Je ne sais pas trop de quelle manière mais je sais la collègue d'histoire-géo devrait faire un petit travail là-dessus. **17Ch** : Et là tu as dû combler avec des compétences transversales. **37P4** : Un tout petit peu, un tout petit peu voilà mais elle devait le faire. Elle va le faire. C'était prévu que dans la semaine, je ne sais pas trop, il était prévu qu'elle le fasse. Là je me souviens de ça. **18Ch** : Est-ce qu'il arrive souvent en français de faire un peu d'histoire et de géo pour expliquer le cours. **38P4** : Oui, oui, très couramment encore qu'au collège forcément parce qu'on est amené à placer en perspective tout simplement l'histoire littéraire dans l'histoire, hein. Bon, si l'on traite de La Fontaine, il faut savoir précisément à quel roi il se réfère, ce que représente ce roi, etc… Bon, Donc on fait, Wey, wey on met en perspective très régulièrement, très régulièrement.
[37,53 :38 ,25]	[39,39 : 40,25]	**39P4** ; Ah wey, puisqu'on avait étudié voilà, alors la référence à Oscar parce que dans les heures qui ont précédé on avait étudié Oscar et la dame rose de Schemitz, Pierre Emmanuel Schemitz. Donc, c'est une lettre aussi mais tout à fait différente évidemment, un ensemble de lettres, bon, heu, là le lien se fait parce qu'évidemment elle n'écrit pas pour les mêmes raisons du tout mais elle n'écrit pas au même destinataire non plus. Elle recherche un destinataire qui n'est pas Dieu. Ça ne reste pas Dieu comme Oscar, il reste tout autre chose ; mais là obligation au collège plus encore qu'au lycée de faire des liens constamment avec ce qui s'est passé, et ce qui va se passer pour qu'ils puissent s'y trouver sans quoi le cours est pour eux un cours bon voilà noyé dans d'autres cours, voilà. Là les liens entre les cours ils ne les voient pas, les élèves, surtout au collège. Nous, on croit que c'est évident mais ça l'est pas du tout
[39,39:39, 57]	[40,43 : 41,06]	**40P4** : Wey, c'est très difficile cette notion-là la catharsis pour un élève de collège. Wey, c'est très difficile parce que les repères n'existent pas. Il faut les créer, c'est vrai que, Oscar et la dame rose, ça s'impose d'en parler mais là d'une certaine manière il y a un lien avec l'écriture cathartique. Wey, oui c'est difficile à donner pour un élève de quatrième qui a donc douze ans c'est pas évident.
[40,43:42, 09]	[42,32 : 43,11]	**41P4 :** Ce que je reproche à l'élève, ce que je reproche maintenant au rythme, il y a beaucoup trop, le prof parle beaucoup voilà. En fait, il faudrait beaucoup plus laisser la parole à l'élève mais je pense que donc sous forme de petits travaux, un peu plus dirigés, là je pense que, moi j'apporte beaucoup trop de réponses, je discute beaucoup trop. Je devrais beaucoup moins. Je ne sais pas pourquoi j'avais choisi cette stratégie-là, mais à mon avis, c'est pas la meilleure. Y a beaucoup trop de paroles du prof, voilà. **19Ch** : Qu'est-ce que ça empêche quand le prof parle trop? **42P4** : Je n'en sais rien, mais je constate ça. Ça empêche que la parole soit donnée à l'élève tout simplement, mais je ne sais pas, voilà je ne sais.
[42,32:43, 17]	[43,56 : 44,22]	**20Ch** : Bon là, pourquoi dès le début tu as douté quand l'élève a donné la réponse ? Tu lui as dit, tu l'as déjà lu. **43P4** : Parce que là, en fait, là, à ce moment du travail, c'était peu envisageable qu'elle le sache. Simplement ce qu'elle dit je ne m'en suis pas rendu compte, mais moi je l'ai, je l'ai dit à un

		moment donné je leur ai donné une piste. Donc l'élève futé qu'elle est sûrement a bien entendu le message. Donc, voilà, héééé j'avais compris.
[43,56 :44 ,08]	[44,34 : 44,36]	**43aP4 :** Donc j'ai dit le procédé un peu sans m'en rendre compte, mais y a des élèves qui l'ont bien relevé.
[44,36 :45 ,02]	[45,04 : 45,30]	**44P4 :** Donc là, ils n'ont pas le texte. C'est vrai que ça c'est l'effet de surprise. Moi j'essaie de jouer là-dessus parce que c'est toujours intéressant. C'est pour ça que je vais le lire parce qu'ils n'ont pas encore le texte sous les yeux. Je le leur distribuerait après vraisemblablement. C'est une surprise parce que le portrait envisagé, le portrait rêvé de cette jeune fille, ça va être… le personnage qui va le rencontrer est aux antipodes, carrément aux antipodes. Donc ça c'est intéressant de voir leur réaction, je ne me souviens plus de quelle sorte de réactions, mais bon ils vont réagir, bon enfin elle est marante.
[45,04 :49 ,25)	[49,51 : 50,23]	**21Ch :** Et là on voit que c'est très calme quand tu lis toi-même le texte. C'est attendu ou c'est […] ? **45P4 :** Souvent l'effet, l'effet est le même, les élèves sont plus attentifs quand c'est le prof qui lit. C'est souvent le cas même au lycée c'est pareil les élèves sont plus attentifs pour diverses raisons mais entre autres je pense que le texte, je le connais donc je ne bute pas sur les mots. Je l'ai déjà lu. Bon, il peut y avoir ça chez l'élève parce qu'il ne connait pas, parce qu'il a des difficultés ailleurs, parce qu'il est plus intimidé. Et du coup, la tension n'est pas la même chez le groupe ça c'est vrai.
[49,51:51 ,12]	[51,44 : 52,25]	**46P4 :** Par contre, là voilà ce que j'aurai dû faire, c'est étonnant que je ne l'aie pas fait, je me demande pourquoi. J'aurai dû les laisser réagir, eux d'abord, parce que là j'ai apporté des éléments d'information qu'ils pourraient très bien apporter eux-mêmes. Et puis, d'autres réactions pouvaient être attendues. Alors, je pense que, j'ai regardé ma montre. Je pense que tout simplement je me suis rendu compte que ça pouvait nous entraîner plus loin et que je n'aurais pas le temps de faire ce qui était prévu. Ya aussi ce problème-là qui est un impératif, voilà la gestion du temps et là voilà je pense j'ai dû manger un peu trop de temps dans la première partie. Et donc je me suis dit si je leur laisse la parole, puisque d'habitude je le fais généralement volontiers. Ça va nous amener loin et cette partie-là qu'on va attaquer, je n'aurais jamais le temps de le finir. Je pense que c'est ça.
[51,44 :52 ,19]	[53,00 : 53,16]	**47P4** : Là, on voit les élèves qui commencent, quelques élèves en difficultés.
[53,00 :54 ,30)	[54,46 : 55,22]	**21aCh** : Est-ce que c'est toujours bien d'écrire la consigne? **48P4** : Oui, je pense que : oui, parce que y'en a des élèves qui peuvent être visuels et pas du tout auditifs ou qui sont pas précisément concentrés au moment où on donne la consigne, donc il faut écrire au tableau, surtout au collège hein, ça c'est nécessaire à mon avis. On doit donner, bon enfin, moi je l'ai distribué sur un petit document avec la consigne écrite sur un petit document et partant de là ils doivent donner le rapport, ce qui n'est pas mal non plus parce que ça les oblige à…, ils l'ont sous les yeux parce que le tableau, ils ne le regardent pas forcément tout le temps.
[56, 46:56,43]	[56,79 : 57,16)	**49P4** : ça aussi c'est une erreur de lecture assez courante. C'est assez courant, c'est une erreur de lecture importante ; la négation, la jeune fille ne l'a pas vue. Il dit justement qu'il n'a plus de moustache noire, qu'il en avait une mais qu'il n'en a plus et la jeune fille en a compris qu'il en a une. Dans le portrait il souligne qu'il a une moustache noire, donc c'est pour dire le décalage entre certains élèves qui ont évidemment tout de suite repéré l'idée, Heu, qui avaient quelque chose dessous d'intéressant… Et puis, elle qui n'a pas vu, non seulement qu'il y avait quelque chose dessous d'intéressant, mais qui a compris à l'envers, voilà. Et ça c'est, voilà on parlait d'hétérogénéité, alors là on a un bel exemple.
[56,79 :57 ,74]	[58,11 : 58,94]	**50P4** : Là c'est vers la fin du cours, ça commence à être plus compliqué. **22Ch** : En fait je pense qu'ils posent des questions qui n'ont rien à voir avec… **51P4** : Oui, je ne sais pas surtout l'attention est un peu en perdition. On s'en rend compte. Y a quelques élèves, dont je me souviens très bien, qui avaient énormément de peine à rester concentrés alors là ça devenait difficile pour eux. En fait, dialoguer trop longtemps c'est pas la solution, c'est sûr. Et là je pense qu'il va falloir revenir en arrière d'autant plus que la trace écrite n'a pas été donnée encore, je ne sais pas si elle va être donnée à la fin ou elle ne va pas être donnée du tout ou elle va être donnée au cours suivant. Ça, ça m'arrive de le faire mais sous forme écrite, rédigée déjà. Je ne sais pas là ce qui était prévu.
[58,11 :58 ,96]	[59,79 : 59,98]	**23Ch** : Là, tu donnes l'indication et la réponse c'est pour gagner du temps ou… ? **52P4** : Wey, je pense que certains l'avaient. Je pense aussi que c'est le problème de la gestion du temps probablement et qu'il fallait bien qu'on arrive à cette évidence-là, après je ne sais pas ce qui va suivre. On avait besoin de cette réponse pour ce qui suit peut-être
[59,79 :60 ,80]	[60,99 : 61,24]	**53P4** : Donc, je donne un autre travail, ça veut dire que la trace écrite arrivera après j'imagine. A la toute fin de l'heure c'est toujours compliqué. Toute fin de dernière minute en général

[60,99 :62 ,01) :	[62,26 : 63,86]	**24Ch** : Là, tu leur demandes de commencer pour ne perdre de temps. **54P4** : Il doit rester deux minutes, j'imagine, mais bon, en fait, c'est pour faire en sorte que je pense, je ne me souviens plus mais je pense que la trace écrite de ce qui a été fait, je ai eu à le fournir le lendemain. Ça m'arrive souvent. On finit le travail en dialogué puisque là j'ai choisi de dialoguer à mon avis ce n'était pas la meilleure idée et le cours d'après je leur fournis un document sur lequel on trouve l'essentiel des réponses qui avaient été données dans le cours précédent. Je le fais aussi au lycée assez régulièrement.

4. Transcription des séances

Annexe 1: Transcription de la séance de M1 (Maître contractuel/Sénégal)

Codes : **M** : Maître/ **E** : Elève/ **Cl** : Classe/ **Ms** : Maître de service/ **Nd** : Ndèye Penda

ACTIVITE **:** Expression Orale

NIVEAU : CE^{II} **DUREE :** 39 mn

M1 : Alors !/ Vous avez vu au tableau/ Hein !/ Qu'est-ce qu'on a au tableau ?/
E: Des poissons/
M1: Qu'est-ce qu'on a au tableau ?/ On a une image/ un dessin/
Cl : Animé/
M1: Un dessin/ Qu'est-ce que ça veut dire dessin animé ?/ Donc c'est une image représentant donc une personne et une action/ Il est en train de faire quelque chose/ Alors !/ Vous observez bien l'image !/ Observez bien l'image !/ Observez bien l'image !/ Alors !/ Que voyez- vous dans l'image ?/ Que voyez-vous ?/ Wey !/
E: Un poisson/
M1: On voit un poisson/ On lève simplement le doigt !/
E: « Un marakiss » (Mot wolof= Langue nationale du Sénégal)
M1: Est-ce qu'on dit « un marakiss » ?/
E : Un babouche/
M1: Une… /
E : Babouche/
E : Une pirogue/
M1: Une pirogue/
E : Une personne/
M1: Une personne/
E : Une garçon/
M1: hum !/
E: Une garçon/
M1: Un garçon/
E: Le marigot !/
M1: On voit le marigot/
E : La pêche/
M1: On voit la pêche/
E : La mer/
M1: La mer/
E : Les chaussures/
M 1 Les chaussures/ Voilà !/ Maintenant on va rassembler tout ce que vous avez donné dans l'ordre/ Donc y a quelqu'un qui a dit un poisson/ Est-ce que vous êtes d'accord avec un… ?/ C'est qui ?/ Qui a dit un poisson ?/ Ndéye Code !/ Est-ce qu'on voit un seul poisson ?/
Cl: Non !
M1 Donc y en a…/
E : Trois/
M1 Donc, ça peut être, par exemple, quelques poissons/ Nous voyons quelques poissons/ Donc, il va se mettre au pluriel/ Nous aurons des…/

Cl : Poissons/
M1 : Des poissons/ Une babouche ou bien une chaussure/ Heim !/ Chaussure ou babouche/ Donc vous voyez une babouche/ Alors !/ Qui porte ce …/ Cette babouche ?/ Qui porte cette babouche ?/ Wey !/
E : Une personne/
M1: C'est une personne/ Donc une personne qui est représentée/ On l'appelle un perso […]/
Cl : sonnage/
M1: Un personnage/
Cl : Personnage
M1: Donc ce personnage porte des […]/
Cl : Chaussures/
M1: Babouches/ Et ce personnage/ Est-ce que c'est un garçon ?/
Cl : Non !/ Oui !/
M1: Est-ce que c'est un garçon ?/
Cl : Non !/
M1: Regardez bien !/
Cl : Non !/
E : Un grand garçon/
M1: C'est un grand garçon/ Ou bien un vieux/ C'est un adulte/ Un adulte/ Ça ressemble à un adulte/ Regardez !/ En général/ Qui porte des babouches ?/ Est-ce que c'est un garçon ?/
Cl : Non !/
M1: Un garçon peut porter des babouches mais à…/ Simplement pendant une fête de tabaski/ Ou bien pendant les vendredis/ Mais en général/ Un adulte : ton oncle, ton papa, il porte tout le temps/ Chaque jour des babouches/ Donc, au lieu de dire garçon/ Nous allons dire l'oncle/ Par exemple. L'oncle !/
Cl : Mon oncle !/
M1: Mon oncle/ Hein !/ Et nous voyons également une pir…/
Cl : rogue/
M1: Une pirogue !/ Et y a quoi aussi ?/ La mer/ C'est-à-dire le marigot/ Est-ce que le marigot en général, on fait la pêche là-bas ?/ Ou bien on fait la pêche en général, où exactement ?/
E : Dans la mer/
M1: Dans la…/
E: Très bien !/ Dans la mer/ Ou bien le…/ Le fleuve/ Au lieu du marigot donc/ On va prendre la…/
Cl : mer !/
M1: Alors !/ L'oncle/ On va l'appeler comment ?/ Cet oncle-là/
E: Un pêcheur/
M1 : C'est un pêcheur/ Donc l'oncle…/ L'oncle est un…/
Cl : Pêcheur !/
M1: Tu répètes/
E: Pêcheur/
M1: L'oncle est un pêcheur/
E : L'oncle est un pêcheur !/ L'oncle est un pêcheur !/ L'oncle est un pêcheur !/ L'oncle est un pêcheur !/
M1: Classe !/
Cl : l'oncle est un pêcheur/
M1: Alors !/ On va donner un nom/ On va donc donner quel nom ?/ On va l'appeler comment ?/
E : Baye Birane ?/
M1: Donc l'oncle Baye Birane/ Donc on va dire Baye […]/
Cl : Birane/
M1: Baye Birane est un […]/
Cl: Pêcheur/
M1: Pêcheur/ hein !/ Baye Birane est un […]/
Cl : Pêcheur/
M1: Baye Birane est un […]/
Cl : Pêcheur/
M1: Baye Birane !/ Il fait de la…/
E : Pêche/

M1: Très bien !/ De la pêche/ Et avec quel moyen va-t-il utiliser… ?/ Il utilise/ Avec quoi pêche-t-il ?/ Au tableau/ Si vous voyez très bien/ Il utilise quoi pour pêcher ?/ Wey !/
E : Des poissons/
M1: Il utilise quoi ?/ Qu'est-ce qu'il utilise ?/ Là qu'est-ce que vous voyez ?/ Qu'est-ce qu'il fait ?/ Que fait Baye Birane ici dans la…/ Dans la mer ?/
E: Baye Birane pêche/
M : Il pêche/ Très bien !/ Avec quoi ?/
E : « Thiass » (mot wolof)
M1 : Comment on l'appelle ?/ Comment on l'appelle ?/
E: Un filet/
M1: Très bien !/ Un fi…/…let/
Cl : Un filet/
M1: Craie en l'air/ Craie en l'air tout le monde/ Vous écrivez un filet/ Un fi…/ …let/ On lève les ardoises/ En escalier/ Un filet/ C'est mal écrit !/ C'est mal écrit !/ Laisse comme ça/ On va corriger tout à l'heure/ Abaisser !/ Comment on écrit un filet/ Y a quelqu'un d'abord / Écoutez-le !/
E : U , n/ Plus loin/ f , i, l, e, t/
M1: Donc un filet s'écrit /
M1 et Cl (ensemble) : u ,n / Plus loin/ f ,i , l , e , t/
M1: Donc un filet/ Donc on va faire une phrase avec un filet/ Qu'est-ce qu'on va dire ?/ Baye Birane pêche avec un…/
E: Les cordes/
M1: Un filet/ Baye Birane pêche/
Cl : Avec un filet/
E: Baye Birane pêche avec un filet/ Baye Birane pêche avec un filet/ Baye Birane pêche avec un filet/
E : Baye Birane avec pêche un filet/
M1: Baye Birane pêche avec un filet/
E : Baye Birane pêche avec un filet/ Baye Birane pêche avec un filet/ Baye Birane pêche avec un filet/ Baye Birane pêche avec un filet/
M1: Les autres !/ Asseyez-vous !/ Et vous écoutez votre camarade/
E: Baye Birane pêche avec un filet/ Baye Birane pêche avec un filet/
M1: Classe/
Cl : Baye Birane pêche avec un filet/
Ms : Comment ?/
Cl : Baye Birane pêche avec un filet/
Ms : Que fait Baye Birane ?/
Cl : Pêche avec un filet/
Ms : Han !/ Qu'est-ce qu'il attrape ?/
Cl : Un poisson/
Ms : Un seul poisson ?/ Il attrape des…/
Cl : Des poissons/
Ms : Un filet attrape beaucoup de …/
Cl : De poissons/
M1: Voilà !/ Donc ici/ Baye Birane est en train de pêcher avec un…/
Cl : Filet/
M1: Mais Quand on pêche/ A quel moment se déroule la pêche ?/ A quel moment ?/ Qui a déjà vu quelqu'un pêcher ?/ J'ai dit qui a vu quelqu'un pêcher ?/ Wey !/ Tu as vu ton papa pêcher/ A quelle heure ?/ A quelle heure ton papa va à la pêche ?/ wey !/
E : Le soir/
M1: Le soir/ A quelle heure ?/
E : A 3 heures et demi/
M1: A quinze heures et demi/ Donc, l'après-midi/ L'après-midi à quinze heures et demi ?/ Donc quinze heures et demi/ Est-ce qu'on va à la pêche à quinze heures et demi seulement ?/
Cl : Non !/
E: Trois heures et quart/
M1: Qui a vu quelqu'un pêcher ?/ Wey !/
E : Mon oncle pêche/
M1 : Tu as un oncle qui pêche ?/ A Dakar ?/ A quelle heure il va à la pêche ?/

E :
Qui ? Deux heures/
M1: Deux heures de l'après-midi ?/ Wey !/ Un autre !/
E : Mon père est pêché à 6 h/
M1: à 6 h du matin ?/
E : 18 Heures/
M1: Donc vous avez vu que y a trois enfants qui ont dit que leur papa va à la pêche l'après-midi/ Pourquoi ? Pourquoi en général on attend jusqu'à 18 h dans l'après-midi/ Ou bien à 15 h pour aller à la pêche/ Pourquoi ?/ Moi, je ne suis pas pêcheur/ C'est vous qui êtes pêcheurs/ Voilà !/ C'est votre papa qui va à la pêche/ Vous avez vu votre papa pêcher/ Vous ne lui avez jamais demandé pourquoi papa vous allez à 18 h à la pêche ?/ Vous ne l'avez jamais demandé à votre papa ?/ Hein !/ Pourquoi ? Pour…/ Qui peut répondre pourquoi ?/
E : Pour que les…/
M1 : Pour que les poissons…/
M1 : Puissent/
E : Sortir/
M1 : Très bien !/ Parce qu'il y a beaucoup plus de poissons l'après-midi/ Parce que le temps est calme/ La mer est calme/ Y a moins de vague/ Donc l'après-midi parfois l'oncle Birane va à la pêche parce que la mer est…/
Cl : Calme/
M1 : Vous avez compris/
Cl : Oui !/
M1: Ici donc nous sommes à 18 h dans…/
Cl : L'après-midi/
M : Parce que dans l'après-midi la mer est plus…/
Cl : Calme/
M1: La mer est moins agi…/
Cl : […] tée/
M1 : Moins agitée/ Qui peut me raconter une histoire parlant de la pêche ?/ Qui peut me raconter une histoire qui parle de la pêche ?/ Qui peut me dire la même chose que ce que fait Baye Birane au tableau ?/ Qui a déjà vu son papa en train de pêcher ?/ Qu'est-ce qu'il fait ?/
E: Il pêche/
M1: Lève le doigt !/ Ecoute !/
E : Il pêche des poissons/
M1 : Il pêche des poissons/ Et ensuite/ Avant d'aller à la pêche/ Qu'est-ce qu'il rassemble/ Quel matériel ?/ Qu'est-ce qu'il…/
E: Les filets/
M1: Très bien !/ IL amène les filets/ Après/ Qu'est-ce qu'il amène encore ?/
E : Une pirogue ?/ Et quoi aussi ?/
M1: L'essence !/ Très bien !/ L'essence/ A quoi sert l'essence ?/
E : Pour la moteur/
M1: Pour le moteur de la pirogue/ Pour le moteur de la pirogue/ Donc, l'ensemble forme le matériel de pêche/ Le matériel de…/
E : Pêche/
M1: Nous avons Papa/ Avant d'aller à la pêche il va chercher son filet/
Cl : Filet/
M1: Mais il ne va pas prendre n'importe quel filet/ Il va prendre un bon filet/ Parce que si le filet est troué les poissons vont passer à l'intérieur/
Cl : Oui !/
M1: A chaque fois qu'il attrape un poisson/ Les poissons vont sortir/ Alors !/ Il faut chercher un bon filet/ Il faut chercher aussi une bonne pirogue/ Mais aussi l'essence pour le…/
Cl : Le moteur/
M1: Mais attention !/ Si le moteur…/ Si sa pirogue fait du bruit que vont faire les poissons ?/ Wey !/
E : Les poissons vont courir/
M1: Les poissons vont…/
E : Partir/
M1: Très bien !/ Les poissons vont partir !/ Vont fuir/ Donc, Il y a beaucoup de bruit pour ne pas effrayer les poissons !/ Papa/ l'oncle Baye Birane va faire quoi ? Il va éteindre le moteur de la pirogue/ Et attendre calmement donc les poissons/ S'il allume le moteur/ Les poissons vont…./

Cl : Partir/
M1 : Ils vont partir parce qu'ils seront effrayés/ Donc pour faire la pêche/ Il faut tout le matériel/ Mais aussi il faut éteindre le moteur de la pirogue pour ne pas effrayer les poi…/
Cl: …ssons/
M1 : Les poissons/ Alors !/ Il a raconté une histoire de pêche/ Mais, est - ce qu'on pêche seulement avec un filet ?/ Avec quoi ?/ Quel autre moyen matériel on peut utiliser ?/ Donc on va dire utiliser un hameçon/ Un hame…/
Cl : …çon/
M1: Donc un hameçon/ Répète !/
E : Un hameçon/ Un hameçon/ Un hameçon…/
M1: Classe/
Cl : Un hameçon/
M1: Vous écrivez !/ Craie en l'air !/ Donc vous avez vu l'hameçon/ Hein !/
Cl : Oui !/
M1: Un hameçon/ Et là, vous avez des vers de terre pour appâter les poissons/ Et on met un ver de terre/ Levez !/ Bien !/ Là c'est pas bien écrit !/ Là aussi, c'est pas bien écrit !/ On va corriger/ Ndèye penda au tableau :
E : Un hameçon s'écrit : u,n,e,a,m/
Cl : Monsieur !/
M1: Ecoutez-là !/
E: a, m, e, s…,c/
M1: C?
Cl: Cédille
E: c cédille/ o,n
M1: Un hameçon/ Il faut s'appliquer/ Voilà !/ Un hameçon/ Donc papa peut pêcher/ L'oncle Birane peut pêcher avec un filet/ Ou bien l'oncle Birane peut pêcher avec un hameçon/ Qui va faire une phrase avec hameçon ?/ Qui va faire une phrase avec hameçon ?/
E: Papa achète beaucoup d'hameçons pour attraper des poissons/
M1: Répète la phrase !/
E : Papa achète beaucoup d'hameçons pour attraper des poissons/
M1: Voilà !/ Donc on utilise un filet ou bien un hameçon pour faire de la pêche/ Et on fait la pêche où ?/ Dans la…/
Cl : mer/
M1 : mer ou dans le…/
Cl : Marigot/
M1 : Dans le fleuve/ Dans le marigot parce que là-bas on trouve des poissons/ Maintenant on va terminer par une petite histoire/ Vous nous racontez/ Si vous voulez en wolof (Langue nationale du Sénégal) d'abord/ Comment votre oncle fait de la pêche ?/ Quand il va à la pêche/ Vous avez déjà vu votre oncle aller à la pêche/ Oui !/ Tu viens au tableau/ Tu nous racontes/ Comment tu te prépares avant d'aller à la pêche ?/ Lorsqu'il est allé à la pêche/ Qu'est-ce qu'il fait ?/ Expliquez/ Avec vous/ Tu montres comment il pêche ?/ Alors vous allez imiter…/ Quelqu'un va imiter l'oncle Birane/ Il va chercher son matériel/ Et il va nous montrer comment ?/ Il va utiliser quelque chose/ Je ne sais pas qu'est-ce vous allez utiliser ?/ Mais vous allez prendre un filet/ Créez un filet/ Vous cherchez un filet dans vos bagages et une espèce de pirogue qui pourrait…/ Et vous imitez l'oncle Birane/ Qui peut le faire ?/ Qui peut imiter l'oncle Birane ?/ Qui peut imiter l'oncle Birane ?/ Vous avez un cahier de 32 pages si vous… si l'imitez bien ?/ Qui va l'imiter ?/ Wey !/ Allez-y !/ Suivez votre camarade/ Il va imiter l'oncle Birane/ Maintenant c'est toi l'oncle Birane/ Cherche quelque chose pour montrer que tu vas à la pêche/ Va chercher ton matériel de pêche !/ Où est ton matériel de pêche/ Voilà !/ Il va imiter/ Il va imiter donc/ Asseyez-vous et suivez !/ Alors !/ tu dois parler/ Montrer que tu es à la pêche/ Laisse-le !/ Un autre !/ Asseyez-vous devant !/ Asseyez-vous derrière !/ Donc Quand vous partez à la pêche/ Ça !/ C'étaient plusieurs personnes/ Maintenant/ On peut avoir une seule personne/ A vos places !/ J'ai interrogé quelqu'un et vous l'écoutez !/ Vous regardez bien !/ A vos places !/ Croisez les bras et suivez !/ Voilà c'est l'oncle seulement qui est au tableau/ Voilà !/ Suivez !/ Je vais imiter l'oncle/ Asseyez-vous !/ Et suivez !/ Demain je vais aller à la pêche/ Parce que y a rien à la maison/ Y aura beaucoup/ beaucoup de poissons chez nous/ Alors suivez !/ Mon filet/ Je prends mon filet d'abord/ Je vais prendre mon filet/ Et je vais le mettre à côté de moi pour ne pas effrayer/ Et j'éteins le moteur/ Aujourd'hui, la mer est calme/ Voilà !/ C'est fini/ Donc je viens de terminer la pêche/ C'est bon !/ Donc avant de lancer le filet/ Il faut éteindre d'abord le moteur/ Pour ne pas effrayez les poissons/ Vous avez compris !/
Cl : Oui !/
M1 : Alors !/ La prochaine fois !/ On fera ça sous forme de théâtre/ Si vous le voulez/ Y aura quelqu'un qui va…/ Vous allez imiter l'oncle/ Ou bien les enfants/ Les parents qui vont à la pêche/ Vous avez compris/
Cl : Qui va représenter l'oncle Birane pour la prochaine fois ?/ L'oncle Birane !/ Alors !/ La prochaine fois/ La prochaine séance on va jouer ça sous forme de théâtre/ On va représenter l'image dans la classe/ Quelqu'un va amener son matériel/ Vous allez amener le filet/ Vous allez amener une pirogue/ Si vous voulez/ Ah !/ Attention !/ J'ai pas demandé/ On va créer une pirogue ici en classe/ A l'école/ On va trouver un filet à l'école/ On va pêcher comme l'oncle…/

Cl : Baye Birane/
M1 : Voilà !/ Donc prenez vos cahiers de leçon/

Annexe 2: **Transcription de la séance de M2 (Maître titulaire/Sénéga)**

Activité : Expression orale
Niveau : CE^2 **DUREE : 31 mn 28s**
M2 : Donc vous ouvrez…/ A la page 60-61/ On va essayer de commenter les images/ Pages 60-61/ Donc vous observez les images trois ou quatre minutes/ Ensuite, on va essayer de commenter chaque image/ Pages 60-61/ Tout le monde a ouvert la page/ Voilà ! Maintenant, vous observez les images pendant quelques minutes/ Après on va voir ce qui se passe/ Bamba Seck !/ On te demande d'observer les images/ Tu observes les images !/ Et ensuite, essaie de voir qu'est-ce qui se passe ?/ Quelle est la date ?/
E : Lundi !/ Le premier mars/
M2 : Le premier ?/
E : Le premier mars/
M2 : Le premier mars/ Comment on écrit mars ?
E : m/ a/ r/ s/
M2 : m/a/r /s. Donc le mois de février est terminé/ On entame un nouveau mois : le mois de mars/ Donc le troisième mois de l'année/ Voilà ! Donc vous regardez les images/ Et on va essayer de les commenter ensemble/ Regardez les images/ Donc voilà ! Tout le monde a bien regardé les images/ Maintenant on va essayer de commenter image par image/ Donc on va essayer de dire l'idée générale des images/ Où sommes-nous ici ?/ Où sommes-nous ?/ Est-ce que nous sommes en classe ?/ Nous sommes dans la cour de l'école ?/ Où sommes-nous ici ?/ J'ai dit où sommes-nous ?/ Nous sommes dans quel lieu ?/ Est-ce qu'on est à l'école ?/ Est-ce qu'on est à la maison ?/ Est-ce qu'on est dans la cour de l'école ?/ Est-ce qu'on est ailleurs ?/ Où est-ce qu'on est ?/ On est en classe ?/ Vous êtes d'accord !/ hein !/ Abdou Aziz/
E : On est au dispensaire/
M2 : Répète/
E : On est au dispensaire/
M2 : On est au dispensaire/ Ici on est au dispensaire/ Est-ce que tout le monde est d'accord ?/ Hein ! Moussa Ndao ! Tu es d'accord/
E : Oui !
M2 : Donc on est au dispensaire/ Maintenant, qu'est-ce qu'on…/ Qui est au dispensaire ?/ Wey
E : Père Modou !/
M2 : Père Modou et qui ?
E: Père Modou et les enfants ?/
M2 : Père Modou !/ Qu'est-ce qu'il fait ?/ Il amène les enfants au…/
Cl : dispensaire
M2 : Maintenant pour quoi faire ?/ Pour quoi faire ?/
E : Il va traiter Salif/
M2 : il va …/
E : Traiter Salif/
M2 : Traiter Salif ?/ Il faut bien regarder les images/ Donc il amène les enfants/ On t'a pas dit Salif/ On t'a dit les enfants/ Donc Père Modou accompagne les enfants au dispensaire/ Maintenant pour quoi faire ?/ Pour se faire…/
Cl : Soigner/
M2 : Ou bien il faut être précis/ Pour se faire…/
Cl : Vacciner/
M2 : Vacciner !/ Donc pour se faire vacciner/ Donc, il faut bien regarder les images pour pouvoir les commenter correctement/ Donc sur la première image/ nous avons père Modou qui…/
Cl : amène les enfants/
M2 : Ou bien accompagne les enfants au…/
Cl : dispensaire/
M2 : Au dispensaire pour les faire…/
E : Vacciner/
M2 : Voilà !/ Maintenant, donc vous avez…/ Les enfants sont là/ père Modou est là/ Maintenant, celui-là qui pleure ?/ Le petit garçon qui est là ?/ Qui est-ce ?/ Diarra !/
E : c'est Salif ?/
M2 : C'est…/

E : Salif/
M2 : C'est Salif !/ Maintenant Salif ! Qu'est-ce qu'il fait ?/ Il…/
Cl : Regarde/
M2 : Il regarde qui ?/
E : La piqûre/
M2 : La…/
E : Piqûre/
M2 : La piqûre ?/ Maintenant, il regarde qui ?/ J'ai pas dit il regarde quoi ?/ Qui ?/ Qui ? Cela veut dire une…/
E : L'infirmier/
M2 : L'infirmier !/ Que fait l'infirmier ici ?/
E : Préparer une piqûre/
M2 : Très bien !/ Il est en train de préparer une piqûre avec quoi ?/ Qu'est-ce qu'il a dans sa main ?/
E : Une seringue/
M2 : Une seringue !/ Donc il est en train de nettoyer une piqûre/ Maintenant le regard !/ Et maintenant comment est Salif ?/ Comment il est ?/
E : Il a peur/
M2 : Salif a peur/ Il a peur parce qu'il a vu l'infirmier qui a une seringue à la main/ Et il croit que c'est son tour/ Donc il a peur de la piqûre/ Maintenant Qu'est-ce que fait Salif ?/ Qu'est-ce qu'il fait ?/ Donc, il regarde bien qu'il est en train de préparer un piqûre/ Maintenant ! Qu'est-ce qu'il fait ?/ Il…/
Cl : Court
M2 : Il court ! Cela veut dire : il …/
E : Il est échappé/
M2 : Est-ce qu'on dit : il est échappe/
E : il s'échappe/
M2 : Très bien !/ Salif s'échappe/ Donc, il est en train de courir pour sortir du dispensaire/ Pourquoi ?/ Parce qu'il a…/
E : Peur/
M2 : Salif a peur/ C'est pourquoi, il essaie de s'échapper/ Maintenant, est-ce qu'il s'est échappé ?/
Cl : Non !/
M2 : Qu'est-ce qu'on lui a fait ?/ on l'a…/
Cl: Attrapé
M2 : Attrapé/ Et maintenant il…/ On l'a attrapé et il…/ Et maintenant qu'est-ce qu'on lui fait ?/ Sur la deuxième image/ Donc on l'a attrapé/ Et on l'a abandonné dans la salle de consultation/ Et maintenant qu'est-ce qu'on lui fait ?/ Qu'est-ce qu'on lui fait ?/ Sur la deuxième image/ Aïda Guèye/
E : inaudible/
M2 : Il faut parler fort/ Est-ce que vous entendez ce qu'il dit ?/
Cl : Non !/
M2 : Parle fort/
E: On lui fait une piqûre/
M2 : Répète encore/
E : On lui fait une piqûre/ /
M2 : Qui lui fait une piqûre ?/ C'est…/
Cl : l'infirmier/
M2 : Donc il faut faire une phrase correcte/ L'infirmier lui fait une…/
Cl : Piqûre/
M2 : Qui va répéter cette phrase-là ?/ Wey !/
E : L'infirmier lui fait une piqûre/
M2 : L'infirmier lui fait une piqûre/ Donc, ici on parle du dispensaire/ On va essayer de résumer encore/ Qui va essayer pour la première image ?/ Donc, on a commenté ces images oralement, ensemble/ Maintenant on va faire ça individuellement/ Chacun va essayer de faire une phrase oralement avec l'image numéro 1/ Mame Fatou !/
M2: Père Modou amène les enfants au dispensaire/
M2 : Très bien !/ Père Modou amène les enfants au dispensaire !/ Ou Bien encore on peut faire une autre phrase/
E: Père Modou accompagne les enfants au dispensaire/
M2 : Très bien !/ Père Modou accompagne les enfants au dispensaire/ Ou bien encore on peut faire une autre phrase/
E: Père Modou accompagne les enfants au dispensaire/
M2 et Cl : Très bien !/ Père Modou accompagne les enfants au dispensaire/

M2 : Ou bien on peut dire : Père Modou et les enfants vont au dispensaire/ Donc on peut faire trois phrases à partir d'une seule image/ Soit Père Modou amène les enfants au dispensaire/ Ou bien père Modou accompagne les enfants au dispensaire/ Ou bien père Modou et les enfants vont au dispensaire/ Est-ce que tout le monde a compris ?/
Cl : Oui !/
M2 : Donc à partir d'une image, on peut faire plusieurs phrases/ L'essentiel, que la phrase concorde avec l'image/ Voilà ! Maintenant/ deuxième image/ On va essayer de produire des phrases aussi avec la deuxième image/ Babacar Sow ! Image numéro 2/
E : Salif regarde l'infirmier/
M2 : Salif regarde l'infirmier/ Que fait l'infirmier ?/ L'infirmier…/
E : inaudible/
M2 : Il faut parler fort/ On entend rien là/ Est-ce vous entendez ce qu'il dit ?/
Cl : Non ! Adama Ndiaye ! Lève-toi et parle fort/
E: l'infirmier prépare une piqûre/
M2 : L'infirmier prépare une piqûre/ Donc Salif regarde l'infirmier qui est en train de préparer une piqûre/ Qui va répéter la phrase ?/ Qui va répéter la phrase ?/
E : Salif regarde l'infirmier qui est en train de préparer une piqûre/
M2 : Très bien !/ Un autre !/ Pas toujours les mêmes/ un autre !/ Madior !/
E : Salif regarde l'infirmier qui est en train de…/
M2 : Préparer une piqûre/
E: Préparer une piqûre/
M2 : Un autre !/
E : Salif regarde l'infirmier qui est en train de préparer une piqûre/
M2 : Très bien !/ C'est bien répété/ Un autre !/
E : Salif regarde l'infirmier qui est en train de préparer une piqûre/
M2 : Voilà !/ Maintenant sur la troisième image/ On va essayer de voir ce qui se passe/ Donc, il regarde l'infirmier qui est en train de préparer…/ Et maintenant comment se sent Salif ?/ Comment il se sent ?/ Wey !/
E : Salif a peur !/
M2 : Salif a peur !/ Il a peur de quoi ?/
E : Il a peur de se faire piqûre/
M2 : Il a peur de se faire piquer !/ Pas il a peur de se faire piqûre/ Mais il a peur de se faire piquer/ Répète encore/ Salif a peur de se faire piquer/
E: Salif a peur…/
M2 : Abdou Aziz !/ Laissez le terminer/ Wey !/ Lève-toi et parle fort !/
E : Salif a peur de se faire piquer/
M2 : Très bien !/ Un autre qui va répéter la phrase/
E : Salif a peur de se faire piquer/
M2 : Très bien !/ Wey !/
E : Salif a peur de se faire piquer/
M2 : Voilà !/ Donc Salif a peur de se faire piquer/
E: Salif a peur de se faire piquer/
M2 : Abdou karim Seck !/ Tu ne peux pas construire cette phrase/ Encore plus fort !/ Salif a peur de se faire piquer/
E : Salif a peur de se faire piquer/
M2 : Très bien !/ Là-bas !/ Ndèye Fatou !/
E : Salif a peur de se faire piquer/ Oumou Sène !/
E: Salif a peur de se faire piquer/
M2 : Voilà !/ Maintenant, on va sur la…/ Les images/ Qu'est-ce que nous avons ici sur l'image numéro 4 ?/. Babacar Sow !/
E: Salif a couru/
M2 : Salif a couru !/ C'est très bien dit !/ Ou bien, Salif a couru, ou bien ?/ Wey !/ Babacar ça va ! Mohamed !
E : Salif a fui/
M2 : Très bien !/ Salif a fui/ Fuir, ça veut dire ?/ C'est la même chose que courir/ Mais quand on fuit c'est parce qu'on a peur de quelque chose/ C'est très bien dit !/ Tu répètes encore !/ Salif a fui/
E : Salif a fui/
M2 : Très bien !/ Un autre qui va répéter la phrase/ Babacar !/
E: Salif s'échappe/
M2 : Salif s'échappe/ Très bien !/ Donc, Salif s'échappe/ Un autre encore !/ Donc, Babacar a dit que Salif a couru/ L'autre a dit Salif a fui/ Ensuite, Salif s'échappe/ Donc on a fait combien de phrases ?/

Cl : trois phrases…/
M2 : Donc, qui ont le même sens/ Salif a peur de la piqûre/ Donc il a fui/ Ensuite, ensuite, Salif a fui/ Ensuite, Salif s'échappe/ S'échapper !/ Ça veut dire : il part en courant/ Est - ce que tout le monde a compris ?/ Donc, on a fait trois phrases avec une même image/ Voilà ! Salif s'échappe/ Ou bien Salif a fui/ Ou bien on peut dire aussi que Salif s'enfuit/ C'est le verbe s'enfuir/ On répète/ Salif s'enfuit/
Cl : Salif s'enfuit !/
M2 : Encore/
Cl : Salif s'ebfuit !/
M2 : Qui va répéter ?/ Assane Sow !/ Salif s'enfuit !/
E: Salif s'enfuit !/
M2 : encore Mame Diarra !
E : Salif s'enfuit !/
M2 : Il faut parler fort !/
E : Salif s'enfuit/
M2: salif s'enfuit ! Wey !
E : Salif s'enfuit/
M2 : Un autre !/
E : Salif s'enfuit/
M2 : Très bien !/ Madior !/
E : Salif s'enfuit/
M2 : Donc, il s'enfuit/ Où çà, il s'enfuit ?/
E : D'hors !/
M2 : il s'enfuit ?/
E : D'hors/
M2 : Dehors ! C'est pas d'hors/ On répète Salif s'enfuit dehors/
Cl : Salif s'enfuit dehors/
M2 : Donc, dehors/ Ça veut dire hors du…/ Hors du…/ Dispensaire/ Donc !/ Il s'enfuit hors du dispensaire/ Donc, il sort du dispensaire/ Salif sort du dispensaire/ Ou bien Salif s'échappe/ Salif a couru/ Salif a fui/ Donc on a fait plusieurs phrases avec cette même image/ Maintenant on passe à l'image numéro 5/ Maintenant qu'est-ce qu'on a fait ?/ Il faut faire des phrases correctes/ Wey !/
E : Les enfants attrapent salif/
M2 : Les enfants attrapent…/
Cl : Salif/
M2 : Très bien !/ Les enfants attrapent Salif !/ On répète !/ Qui va répéter la phrase ?/ Wey !/
E : Les enfants attrapent Salif/
M2 : Maintenant est-ce que la phrase est complète ?/ Ils ont attrapé donc Salif/ Salif s'est enfui dehors/ Ils l'ont attrapé/ Maintenant ils l'ont …/
E : Ramené/
M2 : Très bien !/ Les enfants ont attrapé et ramené Salif/ Qui va répéter ça/ Les enfants ont apporté et ramené Salif/ Ndèye Fatou/
E: Les enfants ont amené…/
M2 : Ramené…/ Donc ramené Salif/ Les enfants ont attrapé et ramené salif/ Ndèye Fatou !/ Tu n'as pas bien…/ Reprends encore/
E: Les enfants ont rattrapé/
M2 : Ont attrapé et ramené Salif/
E: Ont attrapé et ramené salif/
M2 : Très bien !/ Répète/
E: Les enfants ont attrapé et ramené Salif/
M2 : Très bien !/
E : Les enfants ont attrapé et ramené Salif/
M2 : Très bien !/ Donc ici les verbes sont conjugués à quel temps ?/ Ont attrapé et ramené…/
E : Au présent/
M2 : Ah bon !/
E : Au passé composé/
M2 : Au passé…/
Cl : Composé/

M2 : Attention !/ On vous a dit un verbe quand il est composé de deux verbes : un verbe conjugué, un auxiliaire conjugué au présent plus le participe passé du verbe à conjuguer/ Donc, ont attrapé/ Donc le verbe attraper/ Ensuite, le verbe ramener/ Donc c'est le passé composé/ Vous répétez ensemble/ Amadou Niang !/ Tu répètes !/ Les enfants ont attrapé et ramené salif/
E : Les enfants ont attrapé et ramené salif/
M2 : Très bien !/ Mariétou Ndiaye !/
E : Les enfants ont attrapé et ramené salif
M2 : Maintenant !/ Ils l'ont ramené où ?/ Pour être beaucoup plus précis/
E : Au dispensaire/
M2 : Ils l'ont ramené au dispensaire mais aussi dans la […]/
Cl : Dans la salle de consultation/
M2 : Très bien !/ Qui va faire ça ?/ Les enfants ont amené […]/ Ont attrapé et ramené salif dans la salle de consultation/ Qui va répéter cette phrase ?/ Les enfants ont attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation/
E : Les enfants ont attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation/
M2 : Très bien !/ Un autre !/ Babacar Ndiaye/
E : Les enfants ont attrape […]/
M2 : Ont attrapé […]/
E: Ont attrapé et ramené salif dans la salle […]/
M2 : Dans la salle de […]/
E: Consultation/
M2 : Consultation !/ Un autre !/ Sarr !/ Les enfants ont attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation/
E : Les enfants ont ramené […]/
M2 : Ont attrapé d'abord !/ hé !/ On ne dit pas […]/
E : Ont attrapé […]/
M2 : Et ramené/
E : Et ramené/
M2 : Où ?/ Dans la salle de […]/
E : Dans la salle de bain/
M2: Dans la salle de bain/ La salle de bain, c'est là où on se lave !/ Salle de consultation !/
M2 : Wey !/ Un autre !/ Qui n'a pas encore […]/ Bamba Sène !/
E : Les enfants ont attrape […]/
M2 : Ont attrapé […]/
E : Ont attrape/
M2 : Ont attrapé/
E: Ont attrapé/
M2 : Et/
E: Amené/
M2 : Han ! Han ! Pas amené !/ Ramené/
E: Ramener Salif dans la salle de consultation/
M2 : Ramené Salif dans la salle de consultation/ C'est pas très bien dit/ Je veux que quelqu'un me dise la phrase correctement/ Elle est longue mais il faut faire doucement/ Wey !/
E : Les enfants ont attrapé salif et ramené salif… !/
M2 : Han !/ Han !/ Est-ce qu'on peut répéter ? Salif ! Salif ! Les enfants ont attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation/ Iba !/
E : Les enfants ont attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation/
M2 : Très bien !/ Mariétou !/
E : Les enfants ont attrapé/
M2: Ont attrapé et […]/
E : Et ramené Salif dans la salle de consultation/
M2 : Très bien !/ On répète ensemble maintenant/
Cl : Les enfants ont attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation/
M2 : C'est pas bien dit encore !/ Les enfants ont attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation/
Cl : Les enfants ont attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation/
M2 : Voilà !/ C'est très bien dit !/ Donc c'est une phrase qui est longue mais elle est beaucoup plus précise/ Donc quand on commente une image il faut toujours être précis/ Donc la phrase doit être complète/ Voilà !/ Maintenant la dernière image/ On a attrapé et ramené Salif dans la salle de consultation/ Et maintenant/ Qu'est-ce qui se passe ?/ Qu'est-ce qui se passe Mamadou Guèye ?/ Dernière image/

E : Salif regarde/
M2 : Salif regarde/ Il ne suffit pas de regarder seulement/ Fatou/
E : L'infirmier se faire vacciner Salif/
M2 : Ah bon !/ La phrase est-ce qu'elle est correcte ?/ L'infirmier se faire vacciner Salif/ Qui va dire ça plus correctement/
E : L'infirmier fait une piqûre à Salif/
M2 : L'infirmier ?/
E : fait une piqûre à Salif
M2 : Très bien !/ L'infirmier fait une piqûre à Salif/ Qui va répéter ça ?/ Mame Diarra !/
E : Inaudible
M2 : tu parles fort/
E : L'infirmier fait une piqûre de Salif/
M2 : Une piqûre de Salif
Cl : A Salif/
M2 : A […]/
Cl : Salif/
M2 : Donc ici on a un complément […]/ A Salif/ Donc à qui ?/ C'est un complément […]/
Cl : D'objet […]/ C O I/
M2 : C O I Complément d'objet […]/
Cl : Indirect/
M2 : A Salif !/ Donc l'infirmier fait une piqûre à Salif. Assane Sow ! Tu répètes/
E : L'infirmier fait une piqûre à Salif/
M2 : Très bien !/ Qu'est-ce qu'il fait Salif ?/ Il est en train de […]/
Cl : Pleurer/
M2 : De Pleurer !/ Il est en train de faire une grimace/ Donc Salif fait une grimace/ On répète ensemble/ Salif fait une grimace/
Cl : Salif fait une grimace/
M2 : Pourquoi ?/ Parce qu'il a […]/
E : Il a mal/
M2 : Très bien !/ Salif a mal/ Donc s'il fait une grimace c'est parce qu'il a mal/ On répète/ Salif a mal/
Cl : Salif a mal/
M2 : Il fait une grimace/
Cl : Il fait une grimace/
M2 : Salif fait ça/ Salif a mal/ Il fait une grimace/
E : Salif fait ça/ Salif a mal/ Il fait une grimace/
M2 : Il faut parler fort !/
E : Salif a mal il fait une grimace/
M2 : Donc faire une grimace c'est donc donner l'impression qu'on a subi quelque chose de mal/ Bon !/ Maintenant, est-ce que c'est bon de fuir comme ça quand on va au dispensaire ?/
Cl : Non !/
M2 : Ce n'est pas bon de fuir parce qu'au dispensaire on vous […]/ on vous soigne/ Donc, pourquoi on lui a fait une piqûre parce que Salif en avait besoin/ Peut-être qu'il était malade/ Ou bien peut-être pour prévenir une maladie/ On vous a dit quand on fait une vaccination/ On Vaccine un enfant pour […]/ On l'a fait en Education Sanitaire : la vaccination/ Vacciner un enfant c'est…/
E : Le protéger contre certaines maladies/
M2 : Donc il dit : le protéger contre certaines maladies/ On l'a dit/ Quelles sont les maladies qu'on a vues/
E : La rougeole/
M2 : La rougeole/
E : La diphtérie/
M2 : Parle fort ! La […]/
E : Diphtérie/
M2 : la diphtérie/
E : La fièvre jaune/
M2 : La fièvre jaune/
E : La coqueluche/
M2 : La coqueluche/

E : Le tétanos/
M2 : Le tétanos/
E : La poliomyélite/
M2 : Est-ce que vous entendez ?/ Parle fort !/
E : La poliomyélite/
M2 : La poliomyélite/
E : La tuberculose/
M2 : La tuberculose/
E : Coqueluche/
M2 : Coqueluche/ Voilà !/
E : La rougeole/
M2 : La rougeole/ Donc, ça fait combien de maladies/
Cl : Sept !
M2 : On l'a dit, donc/ Vacciner un enfant c'est le protéger contre les sept maladies qui sont gérées par quel programme ?/
E : P E V/
M2 : P E V/ ça signifie/
E : Programme Elargi de Vaccination/
M2 : Programme Elargi de Vaccination/ On vous a dit quand un enfant naît/ A partir de deux mois à trois mois on commence à le vacciner/ Donc à la naissance d'abord/ Ensuite à six mois/ Ensuite à neuf mois/ Ensuite à un an/ Donc pourquoi on le vaccine ?/ C'est pour le protéger contre les sept maladies qu'on a citées/ Donc Tuberculose/ coqueluche/ Tétanos/ Fièvre jaune/ Et quoi encore ?/ Diphtérie/ Rougeole/ Et [...]/
Cl : Poliomyélite/
M2 : Donc ce sont des maladies qui peuvent empêcher à l'enfant de grandir/ Donc on essaie de le vacciner pour le protéger/ Donc pour prévenir certaines maladies/ Voilà ! Donc ça va tout le monde a participé/ Qui n'a pas fait une phrase aujourd'hui ?/ Tout le monde a participé/ C'est bien !/ Donc la leçon est terminée/ Fermer les livres/ On va passer à autre chose/

Annexe 3: **Transcription de la séance de P1 (Professeur non titulaire (Sénégal)/France**

P1 : Pour celui qui corrige votre dissertation/ Quand vous faites une dissertation/ Quel est votre objectif ?/ Qu'est-ce que vous recherchez ?/
E : Monsieur, Monsieur […]/
P1: Oui !/
E : Convaincre/
P1 : Vous voulez/
E : Convaincre/
P1 : Vous voulez convaincre celui qui vous corrige/ Convaincre le correcteur/ Ensuite, oui ! Quel est votre objectif ?/
E : Monsieur, Monsieur […]/
P1 : Oui !/
E : Inaudible
P1 : L'objectif pour celui qui fait la dissertation c'est de convaincre le correcteur/ Maintenant pour convaincre quelqu'un comment vous devez procéder ?/ Comment vous allez faire pour convaincre le correcteur ? Celui qui vous corrige/ comment vous allez faire pour le convaincre ?/ Quelle est la stratégie que vous allez déployer pour le convaincre ?/
Cl : Monsieur, monsieur […]/
E : Développer des arguments/
P1 : Des […]/
Cl : Arguments/
P1 : Des arguments, oui !/
Cl Monsieur, monsieur […]/
E : On fait […]/
P1 : Faire […]/ On utilise des arguments/ Ensuite, oui !/ Quel est votre objectif ?/
E : On développe des idées/
P1 : On développe/ Développer votre […]/ Oui !/
E : Donnez des exemples/

P1 : Vous donnez […]/ Des exemples/ Donc des illustrations/ Des exemples ou des illustrations/ Donc votre objectif en faisant une dissertation/ C'est de convaincre/ Vous devez utiliser des arguments/ Vous devez utiliser des exemples et des illustrations/ Vous devez aussi utiliser une bonne […]/ Une bonne […]/ Une bonne expression/ Vous devez aussi utiliser une bonne expression/ Quelles est la structure générale d'une dissertation ?/ Comment se présente une dissertation ?/
Cl : Monsieur, Monsieur/
P1 : Comment se présente une dissertation ?/ Quelles sont les différentes parties qu'on va retrouver dans une dissertation ?/ Oui !/
E : L'introduction /
P1 : On a l'introduction/ L'introduction/
E : Le développement/
P1 : Le développement/ Le développement/
P1 : Et la…/
E : Conclusion/
P1 : Et la […]/ Et la conclusion/ Donc dans une dissertation, on a principalement […]/
Cl : Trois parties/
P1 : Trois grandes parties/ L'introduction, le développement et la conclusion/ Et chacune de ces parties a ses exigences/ C'est-à-dire/ Il y a une manière de faire une introduction/ il y a une manière de faire un développement/ il y a aussi une manière de faire […]/
Cl : La conclusion/
P1 : Une conclusion/ Donc au-delà de la méthodologie commune, la méthodologie de la dissertation/ il est une méthodologie pour l'introduction/ il est une méthodologie pour le développement/ Une méthodologie pour la conclusion/ Pour la/ Pour l'introduction : quelles sont les différentes parties ?/ Comment faire une introduction ?/ Comment faire pour introduire ?/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1 : Oui !
E : Il faut amener le sujet/
P1 : Il faut/ Il faut […]/
E : Amener le sujet/
P1 : Il faut amener le […]/ Amener le sujet/ Dans l'introduction, il faut amener le sujet/ Ensuite […]/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1 : Oui !/
E : Il faut poser le plan/
P1: Poser le […]/ Est-ce qu'on va parler de plan à ce niveau là ?/
Cl : Non !/
P1: Oui !/
E: Poser pour profiter du sujet/
P1 : Est-ce que c'est poser pour profiter du sujet ?/
Cl : Monsieur, Monsieur/
P1 : Oui !/
E : Non !/ Pour expliciter […]/
P1 : Ex…/
Cl : …pliciter/
P1 : Alors, pourquoi expliciter ?/
Cl : Expliciter la problématique/
P1 : Expliciter la problématique/ Ensuite /
E : Annoncer le plan/
P1: Annoncer le […]/
E : Plan/
P1 : Annoncer le plan/
P1 : Au niveau de la […]/
E : De l'introduction
P1: Ensuite/ C'est fini/ Donc au niveau de l'introduction, on a principalement trois parties/ Il faut d'abord/ Amener le sujet/ Il faut expliciter la problématique/ Il faut analyser le plan/ Comment faire pour amener un sujet/ Comment faire pour expliciter une problématique ?/ Comment faire pour annoncer un plan ?/ Pour amener un sujet, qu'est-ce que vous faites ?/ Qu'est-ce que vous faites pour amener un sujet ?/ Qu'est-ce que vous faites pour amener un sujet ?/. Oui !/ Derrière/
E : Amener un sujet ?/
P1 : Oui pour amener un sujet/

E : On part du général au particulier/
P1 : On part du général au particulier/ Qu'est-ce que ça veut dire : partir du général au particulier ?/ Qu'est-ce que ça veut dire partir du général au particulier ?/ On va travailler sur la base d'un sujet/ Prenez ce sujet-là/
P1 : « Aujourd'hui, dans notre société jeunes et vieux ne sont souvent pas d'accord. Après avoir défini les causes de ce désaccord, proposez des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/ Vous recopiez le sujet/ Vous recopiez le sujet/ Vous avez terminé/
Cl : non !
P1 : « Aujourd'hui, dans notre société, jeunes et vieux ne sont souvent pas d'accord. Après avoir défini les causes de ce désaccord, proposez des solutions pour une compréhension effective entre/ Entre jeunes et vieux »/ Quelqu'un pour lire le sujet/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1: Oui/
E : Sujet : 'Aujourd'hui, dans notre société, jeunes et vieux ne sont souvent pas d'accord. Après avoir défini les causes de ce désaccord, proposez des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/
P1 : Oui, une autre lecture/ Derrière !/
E : « Aujourd'hui, dans notre société jeunes et vieux ne sont souvent pas d'accord. Après avoir défini les causes de ce désaccord, proposez des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/
P1 : Première chose/ Quand nous avons un sujet de dissertation/ Quel doit être notre premier réflexe ?/ Quelle est la première chose que nous devons faire ?/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1 : Quand nous avons un sujet de dissertation/ Nous l'avons lu/ Nous l'avons relu/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1 : Qu'est-ce qu'on doit faire ?/
E : Souligner les mots clefs/
P1 : Il faut souligner les mots clefs/ Qu'est-ce que c'est un mot clef ?/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1 : Selon vous qu'est-ce que c'est un mot clef ?/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1 : Un mot clef qu'est-ce que cela veut dire ?/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1 : Un mot clef […]/ wey !/
E : Un mot difficile/
P1 : Qu'est-ce que cela veut dire un mot difficile ?/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1 : Un mot difficile/ Qu'est-ce que cela veut dire ?/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1 : Wey !/
E: C'est un mot qui nous permet de faire la dissertation/
P1 : C'est un mot qui vous permet de faire la dissertation/ Est-ce qu'un mot peut vous permettre de faire la dissertation ?/
Cl : Non !/
P1 : Un seul mot peut vous faire […]/ Peut vous permettre de faire la dissertation/
E : C'est un mot essentiel/
P1 : C'est un mot […] essentiel/ Qu'est-ce que cela veut dire un mot essentiel?/ Wey !/
E : C'est un mot qui permet de bien traiter le sujet/
P1 : C'est un mot qui ?/
E : Un mot clef/ C'est un mot qui permet de bien traiter le sujet/
P1 : Mot clef ?/ La clef, quel est son rôle ?/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
E : La clef nous permet d'ouvrir/
P1 : La clef/ Elle nous permet d'ouvrir/ Donc, un mot clef entre guillemets/ C'est un mot qui vous permet d'ouvrir le sujet/ C'est un mot qui vous permet de comprendre le […]/
Cl : Sujet
P1 : Le sujet/ Alors vous dites un mot difficile/ Un mot difficile sous entend peut être un mot que vous ne comprenez pas/ Mais un mot que vous ne comprenez pas peut ne pas être un mot clé/ Dans ce sujet, par exemple/ Ici dans ce sujet que nous avons/ Aujourd'hui on peut dire aujourd'hui, au Sénégal, jeunes et vieux ne sont pas souvent d'accord/ Au Sénégal n'est pas un mot que […]/ n'est pas un mot difficile/ C'est un mot que vous n'ignorez pas/ Mais c'est un mot important parce qu'il

permet une délimitation géographique du sujet/ Un mot clef est un mot important/ Un mot essentiel/ Souligner les mots clefs/ Ensuite/ Qu'est-ce que vous faites ?/
Cl : Monsieur, Monsieur […]/
P1: Wey !/
E : Se poser la question : que me demande-t-on ?/
P1: Qu'est-ce qu'on vous demande ?/
E : D'essayer de trouver le thème/
P1 : Wey !/ Le thème cela veut dire ?/ Ce que l'on vous demande […]/ Ce que l'on vous demande de faire/ On va d'abord souligner les mots clefs/ Première chose, on va souligner les mots clefs/ Wey !/
E : Société/
P1: Société/ Wey !/ Si vous vous voulez dans notre société. ! Wey !/
E : Aujourd'hui/
P1 : Aujourd'hui/ Wey ! « Aujourd'hui » peut-être un mot clef/ il ne s'agit pas d'hier/ C'est un phénomène, c'est un phénomène […]/
Cl : Actuel/
P1: C'est un phénomène actuel/ Wey !/ Le suivant/
E : Jeunes et vieux/
P1: Wey !/ jeunes et vieux/ Jeunes et vieux/ Wey !/ Wey !/
E: Ne sont pas souvent d'accord/
P1 : Jeunes et vieux ne sont pas souvent d'accord/ Wey !/ Alors on peut souligner le mot désaccord/ Ne sont pas souvent d'accord/ Wey !/ Ensuite/ On a souligné les mots clefs/ On a souligné jeunes et vieux/ On a souligné aujourd'hui/ On a souligné désaccord/ Après avoir souligné les mots clefs/ Quelle est la seconde tâche à faire ?/ Quelle est la deuxième tâche à faire ?/
Cl : Monsieur, Monsieur/
P1 : Wey !/
E : La recherche des idées/
P1 : Il faut faire la recherche des idées/ Wey !/
E : Reformuler le sujet ?/
P1: Il faut essayer de reformuler le sujet/ Wey !/ Wey !/
E : Il faut essayer de l'analyser
P1 : Vous essayer d'analyser le sujet/ Wey !/ Comment vous allez analyser le sujet ?/
E : En posant, par exemple la question/ De quoi il s'agit ?/
P1 : De quoi s'agit-il ?/ Alors quand vous posez cette question/ Qu'est-ce vous cherchez ?/ De quoi s'agit-il ?/ Qu'est-ce que vous êtes en train de… ?/
E : Le thème/
P1 : Le.../
E : Le thème/
P1 : Donc le thème c'est aussi l'idée général du…/
E : Sujet/
P1: Du sujet/ De quoi parle le sujet ?/ Donc ça c'est le thème/ Thème et propos/ Le thème c'est ce dont parle/ Le propos c'est ce qu'on en dit/ Ici quel est le thème du sujet ?/ De quoi s'agit-il ?/ Quel est le thème sujet ?/
Cl : Monsieur, Monsieur […]? /
P1 : Wey !/ Quel est le thème du sujet ?/
E : Le désaccord entre jeunes et vieux/
P1 : Le désaccord entre [...]/
E : Entre jeunes et vieux/
P1 : Entre jeunes et vieux/ Wey !/
E : Le désaccord entre jeunes et vieux/
P1 : Le désaccord entre jeunes et vieux/ Ici on parle de quoi ?/ Ou bien on parle de qui ?/ On parle de qui dans le sujet ?/ Wey !/
E : De notre société/
P1 : Est-ce qu'on […]/ Wey !/ On parle/ Est-ce qu'on parle de notre société ?/ On a dit dans nos sociétés/ dans nos sociétés/ Mais on parle de qui ?/ On parle de qui ?/ Wey !/
E : Des jeunes et des vieux ?/
P1 : On parle/ On parle des jeunes et des vieux/ On parle des jeunes et des vieux/ Jeunes et vieux/ Qu'est-ce qu'on en dit ?/ Qu'est-ce qu'on dit des jeunes et des vieux/ Qu'est-ce qu'on dit des jeunes des vieux/ Wey !/

E : Qu'ils ne sont pas souvent d'accord ?/
P1 : Les jeunes et les vieux ne sont pas souvent d'accord/ Donc il existe un désaccord entre jeunes et vieux/ C'est le thème du sujet/ Il existe […]/ Aujourd'hui dans nos sociétés/ Il y a un désaccord entre jeunes et […]/
Cl : Vieux/
P1 : Vieux/ Il y a un désaccord entre jeunes et vieux/ Qu'est-ce qu'on nous demande de faire ?/ Qu'est-ce qu'on nous demande de faire ?/ Après avoir trouvé le thème du sujet/ Il faudrait chercher à connaître le travail qu'on attend de vous/ Ce qu'on vous demande de faire/
Cl : Monsieur, monsieur […]/
P1 : Wey !/ Mame Ndiaga !/
Ma : définir les causes de ce désaccord
P1 : Définir les […]/
Ma : Les causes de ce désaccord/
P1 : Wey !/
E : Définir les causes de ce désaccord et proposer des solutions pour une compréhension de ce sujet/
P1 : Proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux/ Ça c'est au niveau de la consigne/ C'est le travail qu'on vous demande de faire/ Dans un premier temps vous allez définir les causes de ce désaccord/ Pourquoi jeunes et vieux sont […]/ Ne sont pas toujours d'accord ou sont souvent en désaccord/ Ensuite en second lieu/ Vous allez proposer des solutions pour que jeunes et vieux s'entendent à […]/ S'entendent à merveille/ Ici vous avez déjà le […]/ Ça c'est le […]/ Vous avez déjà le plan/ Donc ici nous avons le sujet/ Nous avons lu le sujet/ Nous l'avons relu/ Nous avons souligné les mots clefs/ Nous les avons expliqués/ Nous avons trouvé le thème du sujet/ Nous avons aussi recherché/ Nous avons trouvé le travail qu'on nous demande de faire/ Maintenant il reste à […]/ à […] / Il reste à rédiger/ à préparer l'introduction/ Dans l'introduction nous savons qu'il y a trois phases/ Dans un premier temps, il faut amener le sujet/ Dans un second temps, il faut expliciter la problématique du sujet/ Et dans un troisième temps, il faut annoncer le plan/ Au niveau de la première partie de l'introduction, on vous demande d'amener le […]/ D'amener le sujet/ Comment faites-vous pour amener un sujet ?/ Comment vous allez faire pour amener un sujet ?/ Qu'est-ce que vous faites pour amener un sujet ?/ Wey !/
E : On cherche un prétexte/
P1 : Un […]/
E : Un prétexte/
P1 : C'est-à-dire ?/
E : Qui nous conduit au sujet/
P1 : Un prétexte qui conduit au sujet/ Wey !/ C'est-à-dire comment vous faites pour amener un sujet ?/
E: Il faut partir du général au particulier/ Qu'est-ce que ça veut dire ?/ Vous le répétez très souvent/ Et vous le répétez beaucoup/ Partir du général au particulier/ Qu'est-ce que cela veut dire ?/ Wey !/
E : Définir !/ L'importance du thème/
P1 : Définir L'importance du thème/ Wey !/
E : Partir du contexte du sujet/
P1 : Partir du contexte du sujet/ Partir du contexte du sujet/ Wey !/ Comment faites-vous pour amener un sujet ?/ Alors, vous suivez donc/ Tout sujet se replace dans un contexte bien défini/ Donc tout sujet vient d'un contexte/ Pour amener le sujet/ Il faudrait chercher à replacer le sujet dans un cadre plus vaste/ C'est-à-dire dans son contexte/ C'est une manière de partir du général, comme vous l'appeler, pour en venir au particulier/ Le particulier étant le […]/ étant le sujet lui-même/ Il faudrait chercher le contexte du sujet/ Il faudrait le contextualiser/ Ensuite, à partir de ce contexte-là en venir au sujet lui-même/ C'est pourquoi très souvent on dit au niveau de cette étape-là il faut partir du général vers le particulier/ La deuxième phase de l'introduction/ Expliciter la problématique/ Comment faites-vous pour expliciter une problématique ?/ Poser le sujet/ Les élèves ont l'habitude de dire poser le…/ poser le [...] /
E : Le problème/
P1 : Poser le problème/ Poser le sujet/ Mais le sujet/ Il est déjà…/ Le problème est déjà posé/ Vous ce que vous devez faire/ C'est d'expliciter la problématique/ C'est-à-dire rendre plus clair ce que le sujet dit/ Si vous l'avez compris/ Au niveau de cette phase là/ Vous allez expliciter/ Vous allez clarifier/ Comment vous faites pour expliciter un sujet ?/
Cl : Monsieur, Monsieur/
P1 : Wey !/
E : Il s'agit de reprendre le sujet textuellement !/
P1 : Reprendre le sujet textuellement/ C'est possible !/
E : S'il n'est pas long !/
P1 : S'il n'est pas long/ Si le sujet n'est pas long/ On peut le reprendre textuellement/ S'il est long […]/
E: On le reformule/
P1 : On le […]/
E : On le reformule de manière qu'il fasse sortir […]/
P1 : On le reformule […]/

E : Sans en trahir l'esprit/
P1 : On reformule le sujet sans en trahir […]/
E : L'esprit/
P1 : C'est-à-dire ?/ Il faudrait reformuler le sujet sans pour autant dire ce que le sujet n'a pas dit/ Donc en reformulant le sujet/ Il s'agit de rendre l'idée du sujet par vos […]/ Par vos propres mots/ Il faudrait savoir traduire le sujet sans en trahir l'esprit/ Ensuite/ Pour annoncer le plan/ Qu'est-ce qu'on fait pour annoncer un plan ?/ Comment fait-on pour annoncer un […]/ annoncer un plan ?/ Wey !/ Les autres !/ Comment fait-on pour annoncer un plan ?/ Wey !/
E : On pose des questions ?/
P1 : Vous posez des questions/ Est-ce qu'on doit forcément poser des questions ?/
Cl : Non !/
P1 : Comment fait-on pour annoncer un plan ?/ Qu'est-ce qu'on fait au niveau de cette partie-là ?/
E : Poser des questions/
P1 : Poser des questions/ On vous a posé des questions/ Et vous posez encore des questions/ Vous voyez ce que ça fait/ On vous pose des questions/ Vous posez des questions/ Wey !/
E : On annonce les grandes parties du développement/
P1 : On annonce les grandes parties du développement/ C'est-à-dire on annonce ce qu'on va faire dans le développement/ C'est-à-dire on annonce comment on va procéder au niveau du […]/
Cl : Développement/
P1 : Au niveau du développement/ Donc au niveau de l'annonce du plan/ Il s'agit de dire ce que vous allez faire au niveau du développement/ Il est une, deux manières de le faire/ Donc vous allez à partir de ce sujet là essayer de faire une introduction/ Ensuite, on va sélectionner quelques introductions que nous mettrons au tableau/ Et on va corriger ensemble/ Vous avez cinq minutes/ cinq minutes/ Ensuite on va corriger rapidement/ Rapidement vous avez cinq minutes/ Rapidement vous avez cinq minutes/ Ensuite/ Nous allons choisir quelques introductions que nous mettrons au tableau/ Que nous allons corriger ensemble/ Vous avez déjà pris le sujet dans vos cahiers?/
Cl : Oui !/
P1 : Je l'efface !/
Cl : Oui !/
P1 : Suivez/ On va corriger ensemble/ Vous suivez/ La première introduction/
E: « Autrefois, dans nos sociétés jeunes et vieux se comprenaient/ Par contre, aujourd'hui, ce n'est plus le cas car les jeunes renient leurs traditions au profit du modernisme/ Après avoir définir les causes de ce désaccord, nous allons essayer de proposer des solutions pour une compréhension effective »/
P1 : Wey !/ Les autres !/ On va corriger ensemble/ Première chose à faire/ On va corriger l'expression, l'orthographe et la grammaire/ Est-ce qu'il ya des incorrections dans son devoir ?/ Est-ce qu'il n'y a pas de fautes dans son devoir/ L'expression, elle est importante en dissertation/ Parce que si l'expression n'est pas bonne/ Il va de soi que vous ne pouvez pas produire un bon texte/ C'est pourquoi vous devez veiller aux…/ Aux fautes/ Est-ce qu'il n'y a pas de fautes dans son devoir ?/ Wey !/
E : Après avoir définir/
P1 : Après avoir […]/
E : Elle a écrit : « **définir** »
P1 : Après avoir […]/ **Définir**/ Et dans ce sujet qu'est-ce qu'on vous a dit ?/ Après avoir [...]/
Cl : défini/
P1 : Défini/ On dit : après avoir défini las causes de ce désaccord, nous allons essayer de proposer des solutions pour une compréhension effective […]/ Pour une compréhension effective/ Y a plus de fautes ?/ Y a pas de fautes dans son devoir ?/ Alors est-ce que dans cette introduction/ Est - ce que les trois parties ont été respectées ?/ Est-ce que les trois parties […]/ Est-ce que selon vous les trois parties ont été respectées ?/
Cl : Non !/
P1: Qu'est-ce qui manque à cette introduction là ?/ Wey !/ Aziz Diop !/
E : Amener le sujet ?/
P1 : Il n'a pas amené le sujet/ Donc la première partie/ Vous trouvez qu'il n'a pas…/ Qu'elle n'a pas amené le sujet/ Autrefois, dans nos sociétés jeunes et vieux se comprenaient/ Quand vous lisez le sujet/ On vous dit/ Aujourd'hui jeunes et vieux ne sont pas souvent d'accord/ Donc, il s'agit là d'un conflit de […]/ D'un conflit de génération/ Vous l'avez vu l'année dernière avec ***Sous l'orage***/ Donc c'est un conflit de génération/ Dès l'instant qu'elle dit autrefois au lieu d'aujourd'hui elle est en train de procéder par […]/ Par comparaison/ Ce qui se faisait autrefois et ce qui se fait aujourd'hui/ Donc c'est une manière aussi de contextualiser le sujet/ Elle procède par comparaison/ Autrefois/ On comprend que : autrefois c'est dans la société […]/
Cl : Traditionnelle/
P1 : Dans la société traditionnelle/ Elle pouvait dire/ Dans la société traditionnelle, jeunes et vieux se comprenaient/ Autrefois, dans nos sociétés jeunes et vieux se comprenaient/ Donc elle a/ On peut dire qu'elle a amené le sujet/ Donc, ça c'est un peu le cadre général/ C'est un cadre plus vaste/ C'est pas effectivement le sujet/ Mais c'est un cadre/ C'est une

manière de se […]/ De se replacer […]/ De replacer le sujet dans son contexte : « autrefois dans nos sociétés jeunes et vieux se comprenaient »/ Par contre/ Donc il y a une […]/
Cl : Opposition/
P1 : Une opposition/ Ici, on peut mettre : « mais, par contre, aujourd'hui »/ Donc, là on voit nettement le sujet/ « Par contre aujourd'hui »/ Donc ici elle a amené le sujet/ « Par contre aujourd'hui »/ Donc on connait le […]/ On sent […]/ On sent le sujet/ « Par contre aujourd'hui ce n'est plus le cas »/ Ce n'est plus le cas ça veut dire que : jeunes et vieux ne sont plus d'accord aujourd'hui/ C'est ce que le sujet dit/ Ici, elle a explicité la problématique : « aujourd'hui, jeunes et vieux […] »/ « Aujourd'hui, ce n'est plus le cas car les jeunes renient leurs traditions au profit du modernisme »/ On voit que les deux parties sont respectées/ Elle a amené le sujet/ elle a explicité la problématique/ La troisième partie : « après avoir défini les causes de ce désaccord, nous allons essayer de proposer de solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/ C'est ce qu'on vous demande de faire dans le […]/ au niveau de la consigne/ On vous dit : « après avoir défini les causes de ce désaccord, proposez des solutions »/ Donc très souvent pour annoncer le plan/ Vous ne faites que réadapter la consigne/ On vous dit : « après avoir défini, proposez des solutions »/ Vous n'allez pas dire : « Après avoir défini, proposez des solutions »/ C'est-à-dire vous n'allez pas reprendre intégralement ou bien textuellement la consigne/ Vous allez la […]/ Vous allez la réadapter à […]/ Au sujet/ Donc à votre introduction/ Le travail qu'on vous demande de faire c'est une manière de donner une réponse/ « Après avoir défini les causes de ce désaccord; nous allons […] »/, Nous allons/ Première personne du […]/
Cl : Pluriel/
P1: Du pluriel/ « Nous allons essayer de proposer des solutions pour une compréhension effective de notre […]/ pour une compréhension effective de notre…/ Entre jeunes et vieux/ Alors, ici on voit que dans ce sujet-là les trois parties ont été respectées/ Et voyez combien l'expression est simple/ C'est un devoir facile à comprendre/ Dans vos devoirs la première chose que vous devez respecter c'est la simplicité/ Si vous n'êtes pas simple vous ne pouvez pas faire un bon devoir/ La dissertation est une cogitation/ Cogiter signifie être simple dans l'expression/ Ici on a une bonne communication/ Une bonne introduction/ Le deuxième sujet […]/ La deuxième introduction/ Ici/
E : « Autrefois dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient un terrain d'entente/ De nos jours on assiste à une conflit de génération/ Dans notre démarche nous allons essayer de définir les causes, ensuite proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/
P1 : Wey ! D'abord, l'expression/ On va corriger ensemble l'orthographe et la grammaire/ Wey !/ Dans son devoir, est-ce qu'on a des incorrections/ Est-ce qu'on a des fautes ?/ Wey ! Djibril bâ !/
Dj: Autrefois/
P1 : Autrefois […]/Wey !/
E : Dans la société traditionnelle/
P1 : « Autrefois dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituent […]»/ Wey !/ « Autrefois dans la société traditionnelle »/ Vous faites la même chose/ Mais on peut […]/ On peut répéter…/ On peut répéter/ « Autrefois dans la société traditionnelle »/ Ce qu'il ne faut pas dire/ Et vous le mettez souvent dans vos dissertations/ « Autrefois, dans la société moderne »/ Vous voyez Cette contradiction là : « autrefois, dans la société moderne »/ Ou bien aujourd'hui, dans la société traditionnelle/ C'est une contradiction/ Quand vous dites actuellement dans la société moderne : c'est une répétition/ Actuellement dans la société moderne : c'est une répétition/ Mais on l'excuse/ C'est bien !/ Autrefois, dans la société traditionnelle/ C'est bien !/ On peut répéter, Wey !/
E : Conflit/
P1 : Wey !/ Conflit/
E : On dit un conflit ?
P1 : Conflit/ Wey !/ On dit un Conflit/ On dit un conflit/ Un conflit/ Ensuite, il n'y a plus de fautes ?/ Regardez bien/ « Autrefois dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient un terrain d'entente / De nos jours, on assiste à un conflit de génération / Dans notre démarche, nous allons en premier lieu définir les causes pour ensuite proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/. Wey !/
E : Nous allons définir/
P1: Wey !/ Nous allons définir […]/ Nous allons définir en premier lieu/ Vous suivez !/ Regardez !/ La première phrase/ La première phrase : « Autrefois dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient un terrain d'entente »/ « Autrefois jeunes et vieux dans la société traditionnelle constituaient un terrain d'entente »/
E : La phrase n'est pas compréhensible/
P1 : La phrase n'est pas compréhensible/ Syntaxiquement, la phrase est […]/ elle est correcte/ Mais au niveau du sens/ Sémantiquement, est-ce que la phrase est compréhensible ?/ Quand on met : « jeunes et vieux constituaient un terrain d'entente »/ Est-ce que la phrase est correcte ?/
Cl : Non/
P1 : Alors !/ Il ne suffit pas simplement de pouvoir aligner les mots dans une phrase/ Mais il faudrait que ces mots organisés puissent traduire un sens/ Même si les mots sont bien organisés, s'ils ne traduisent pas un sens c'est pas […]/ C'est pas pertinent/ Il faudrait que ces mots puissent avoir […]/ Ces mots bien organisés puissent avoir un sens/ Autrement dit, il faudrait aligner la syntaxe et la sémantique/ Donc Ici : « dans la société traditionnelle jeune et vieux constituaient un terrain d'entente »/ C'est pas bien/ On ne comprend pas/ On va essayer de changer/ Qu'est-ce qu'on va dire ?/ Ou bien qu'est-ce qu'on peut dire ?/ Wey !/
E : On peut dire : « autrefois, dans la société traditionnelle, jeunes et vieux construisaient […]/

P1 : Construisaient ? /
E : Un terrain d'entente/
P1 : Quand vous dites : « construisaient un terrain d'entente »/ Là aussi ça pose problème/ « Construisaient un terrain d'entente »/ « Jeunes et vieux construisaient un terrain d'entente »/ Wey !/ Est-ce que c'est correct ?/ Est-ce que c'est correct ?/ Réfléchissez à la phrase !/ « Autrefois jeunes et vieux construisaient un terrain d'entente »/ Wey !/
E : Autrefois, dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient une famillle/
P1 : « Constituaient une famille »/ Moi / Wey !/ Je ne préfère pas ça/ « Autrefois jeunes et vieux constituaient une famille »/ « Autrefois dans la société traditionnelle jeunes et vieux constituaient une famille »/ La famille : ça sous entend l'harmonie/ Ça sous entend la solidarité/ Ça sous entend la compréhension/ Donc, là il y a la cohésion/ Il y a l'entente/
E : « Autrefois dans la société traditionnelle les jeunes obéissaient aux ordres des vieux »/
P1 : Très bien !/. Autrefois dans la société traditionnelle les jeunes obéissaient aux vieux. Wey !/
E : Autrefois dans la société traditionnelle les vieux étaient l'exemple pour les jeunes
P1 : Très bien ! Autrefois dans la société traditionnelle les jeunes […]/ Les vieux étaient l'exemple pour […]/ pour les jeunes/ Donc cette phrase-là, on peut la changer/ Elle n'est pas correcte/ Jeunes et vieux constituaient un terrain d'entente/ Pourquoi, dans vos devoirs vous ne recherchez pas la simplicité ?/ Votre phrase-là/ Vous avez mis du temps pour construire cette phrase-là/ Mais pourtant elle n'est pas correcte / Vous pouvez mettre peu de temps pour construire cette phrase qui est beaucoup plus simple/ Pourquoi vous ne dites pas : « autrefois, dans la société traditionnelle jeunes et vieux s'entendaient »/ Autrefois jeunes et vieux s'entendaient et vous mettez point/ C'est une phrase qui est beaucoup plus simple/ Et vous n'avez pas mis beaucoup de temps pour construire cette phrase-là/ Mais pour toute cette phrase-là/ Vous avez […]/ Vous vous êtes un peu fatigués pour avoir cette phrase-là/ Vous avez mis trop de temps pour construire cette phrase-là/ Et au finish/ Vous voyez que la phrase n'est pas correcte/ Donc dans vos devoirs la première chose/ Recherchez la simplicité/ Cette phrase-là/ Elle n'est pas correcte/ Aujourd'hui dans la société traditionnelle, les vieux étaient des exemples pour les jeunes/ Autrefois dans la société traditionnelle, jeunes et vieux constituaient une famille. Autrefois dans la société jeune et vieux […]/ Autrefois, dans la société traditionnelle, jeunes et vieux s'entendaient/ On peut comprendre cette phrase-là/ Mais la première phrase elle est incorrecte/ Elle n'est pas compréhensible/ Elle n'est pas compréhensible/ Ensuite/ « De nos jours, on assiste à un conflit de génération »/ « De nos jours, on assiste à un conflit de génération »/ Wey ! Est-ce qu'ici on a explicité la problématique ?/ De nos jours on assiste à un conflit de génération ?/ Est-ce que cet élève a explicité la problématique ?/ Est-ce qu'il parle du sujet à ce niveau?/ Vous voyez un peu/ Est-ce qu'il parle du sujet ?/ Dans le sujet, on parle d'un désaccord entre jeunes et vieux/ Qui dit désaccord dit […]/ Dit forcément conflit/ Désaccord et conflit c'est la même chose/ Donc qui dit conflit/ Qui dit désaccord/ Dit forcément conflit/ Donc, ici à ce niveau on sent que l'élève est en train d'expliciter la problématique/ De nos jours, on assiste à un conflit de génération/ Mais voyez ces deux phrases : la première et la deuxième phrase/ « Autrefois dans la société traditionnelle, jeunes et vieux fondaient une famille »/ « De nos jours, on assiste à un conflit de génération »/Vous voyez que c'est un peu brusque/ C'est un peu brutal/ Est-ce qu'on ne pouvait pas entre ces deux phrases-là mettre un mot de liaison ?/ Wey !/
E : Mais actuellement/
P1 : Aujourd'hui dans la société traditionnelle jeunes et vieux formaient une famille mais […]/ Donc pour marquer la […]/
E : Contradiction/
P1 : La contradiction/ l'opposition/ Mais aujourd'hui, on assiste à un conflit de génération/ Les mots de liaison, il faut aussi les employer pour expliciter la problématique du sujet/ Ici, on doit mettre : dans notre démarche nous allons en premier lieu définir les causes pour ensuite essayer de trouver des…/ Des solutions/ On sent aussi la consigne […]/ La consigne dans le sujet : après avoir défini les cause de ce problème, de ce phénomène, proposez des solutions/ Donc ici cet élève n'a fait que réadapter la consigne/ Là donc il a annoncé le plan parce que dans le sujet on vous a édifié une manière de […]/ Une manière d'aborder […]/ une manière de faire le plan/ une manière de développer/ Parce qu'on vous a dit expliquez d'abord les causes du problème/ Ensuite, proposez des solutions/ Donc, Cet élève n'a fait que reprendre cette consigne et la réadapter/ Très souvent dans la dissertation on vous demande de regarder […]/ Lisez surtout la consigne/ Très souvent quand vous lisez la consigne, vous avez […]/ Vous avez le plan/ Donc, vous n'allez faire que réadapter la consigne dans […]/ Dans votre introduction/ Ici, on peut dire que c'est bien sauf qu'il y a quelques incorrections/ Troisième introduction/
E : « De nos jours, le désaccord entre jeunes et vieux est un phénomène de nos **sociétés/** A cause de la modernité les jeunes et vieux ne sont pas souvent d'accord/ Dans notre démarche nous allons en premier lieu définir les causes de ce désaccord/ Et pour ensuite proposer des solutions pour une compréhension effective entre jeunes et vieux »/
P1 : Wey !/ On va d'abord corriger l'expression/ Est-ce qu'il n'y a pas des incorrections dans son devoir ?/ Wey !/ à quel niveau ?/
E : Le désaccord entre jeunes et vieux est […]/
P1 : Est…/ Oui !/ Donc de nos jours, on peut mettre « est » au présent de l'indicatif/ Si on avait dit autrefois là peut-être ici on aurait mis/
E : était/
P1 : Un temps du passé/ Wey !/
E: Société ?
P1 : Quand vous mettez un nom au pluriel, la moindre des choses c'est de l'accorder/ De nos jours le désaccord entre jeunes et vieux est un phénomène dans nos sociétés/ A cause de la modernité les jeunes et les vieux ne sont pas souvent d'accord. Dans notre démarche [...]/

Annexe 4: **Transcription de la séance de P2 (Professeur titulaire/Sénégal)**

1P2: Ça est tout le monde/
1Cl : Non/
2P2 : Bien !/ Vous y êtes/
2Cl : oui !/
3P2: Alors !/ On pose le stylo/ Et on suit/ Bien !/ Alors !/ vous êtes en troisième/
3Cl : Oui !/
4P2 : Alors !/ Vous avez commencé à faire la dissertation depuis la quatrième/
4Cl : Oui !/
5P2 : Depuis le deuxième semestre de la classe de quatrième/ Donc vous faites déjà/ Vous savez déjà comment on fait une dissertation même/ Cette définition : je l'ai mise au tableau en guise de rappel/ Alors !/ Regarder bien cette définition/ Et dites-moi quels sont les mots clés/ Les mots clés à retenir dans cette définition/ Qu'est-ce qu'une dissertation ?/ Ndèye fatou !/ oui !/
1E : La dissertation c'est tenter de respecter ces règles/ C'est apprendre à organiser ses idées et à les développer/ Car disserter c'est trouver la solution au problème posé par le sujet/ La problématique/ La réponse doit être l'aboutissement d'un développement qui représente l'argumentation/
6P2 : Bien !/ Alors !/ Quel est la…/ Selon vous…/ Vous avez commencé à faire la rédaction depuis l'école primaire/ Mais à l'école primaire vous n'avez jamais fait la dissertation/ Quelle est la différence entre une rédaction et une dissertation ?/ Wey !/
2E : Une dissertation est cohérente/
7P2 : Une dissertation est cohéren….teee !/ Et une rédaction n'est pas cohérente ?/
3E : Dans une dissertation on parle de ce qu'on veut/
8P2 : On dit/ Bien !/ On peut aussi dire tout ce que l'on veut dans une rédaction/ Et dans une dissertation on ne peut pas dire tout ce qu'on veut/
4E: Non !/ On dit tout ce qu'on veut mais d'une manière cohérente/
9P2 : Mais d'une manière cohérente/ C'est pas mal/ Adja/
5E : Une dissertation c'est essayer d'argumenter et donner des idées/ de les justifier/ Tandis que dans une rédaction, il s'agit de raconter quelque chose qui s'est passé/
10P2 : C'est pas mal/ C'est pas mal/ Déjà y a une différence/ Alors ici/ S'il vous plait, aidez-moi à souligner les mots les plus essentiels de cette définition/ Wey !/
6E : On a le mot hypothéquer/
11P2 : On a le mot hypothéquer/ Avant ça/ Regarder bien/
5Cl: Monsieur, Monsieur/
12P2 : Wey !/
7E : Construction intellectuelle/
13P2 : Construction intellectuelle/ Construction c'est comme bâtir quelque chose/ Vous voyez donc une construction/ Il y a l'adjectif intellectuelle/ Ça veut dire qui demande beaucoup de réflexion/ Beaucoup d'analyse/ Beaucoup de pertinence/ Construction intellectuelle/ Ensuite, il y a quel autre mot important/ Oui !/
8E : Règles de base/
14P2 : han !/
9E : Règles de base/
15P2 : Alors dans une dissertation qui s'organise, il y a des règles de base précises/ Il ya des règles à respecter/ C'est différent des règles de la rédaction/ Par exemple/ Ensuite, Quel autre mot important/ Ici/ Wey !/
10E : Respecter ces règles !/
16P2 : Maintenant/ Ces règles de base on doit les respecter/ Ces règles/ Bien sûr ce sont des règles à respecter/ Il n'y a pas, par exemple de phrases de transition dans une rédaction/ Très souvent il n'y a pas tout à souligner en bloc/ Wey !/
11E : Apprendre à respecter ses idées/ à organiser ses idées/
17P2 : Bien !/ Organisation de ses idées/ Organiser ses idées/ Ensuite/ Wey !/
12E : De manière cohérente/
18P2: Alors !/ La cohérence/ De manière cohérente et convaincante/ Donc, quand on fait une dissertation on doit sentir que votre texte a une cohérence/ Ensuite, votre texte doit être convaincant/ Il faut essayer de convaincre celui qui lit la dissertation/ Il faut tout faire pour le convaincre/ Utiliser tous les moyens d'expression possibles/ Toutes les idées possibles pour le convaincre/ Sinon si vous ne le faites pas/ Alors !/ Vous allez vraiment faire un argumentaire trop léger/ Ensuite, quel autre mot ?/ Wey !/
13E : Trouver des solutions/
19P2 : Solutions !/ La dissertation/ On cherche une solution à une problématique bien précise/ Mais maintenant/ Quand le professeur lit votre dissertation jusqu'à la fin/ Il ne sent pas du tout les solutions que tu proposes/ Mais pour résoudre les problèmes qui sont posés dans le sujet/ Alors !/ Dans ce cas votre dissertation va être vraiment vide pour ne pas dire médiocre/ Ensuite il y a quel autre mot ?/ Wey !/
14E : L'aboutissement !/
20P2 : han !/
15E : L'aboutissement/

21P2 : L'aboutissement/ On doit aboutir à un cheminement/ Et cet aboutissement justement/ Quand ?/ Avant même de commencer sa dissertation/ On doit dire/ Voilà mon point de départ/ Je vais élaborer mon argumentaire/ Et c'est là où je veux terminer/ Quelqu'un va vouloir terminer à/ Comment dirai-je ?/ Diamaguène (un quartier de Saint-Louis du Sénégal)/ Quelqu'un va vouloir terminer à Pikine (autre quartier de Saint-Louis du Sénégal)/ On doit avoir une destination bien précise/ Là aussi donc c'est déterminant/ Alors maintenant je voudrais juste ici/ Après avoir eu une petite définition/ Que vous me rappeliez juste quelques règles de base de la dissertation/ On a parlé ici des règles de base/ Quelles sont justement ces règles de base/ Selon vous/ Quelles sont les règles de base à respecter pour réussir une bonne dissertation/ Moussa/
16E : Premièrement lire le sujet/
22P2 : Bien !/ D'abord une bonne lecture du sujet/ Une bonne lecture du sujet/ Wey !/
17E: Souligner les mots clefs/
23P2 : Han !/
18E : Souligner les mots clefs/
24P2 : Souligner les mots clefs/ Souligner même les mots clefs qui sont dans le sujet/ souligner/ d'accord !/ Les mots clefs/ Ensuite/ Quand on regarde bien ce sujet ?/ Après avoir souligné les mots clefs/ Mais qu'est ce qu'on cherche surtout ?/
19E : Les idées/
25P2: han !/ les […]/
6Cl : Les idées/
26P2: Les idées !/ On va toujours rechercher des idées/ Avant même d'aller rechercher ces idées/ Qu'est-ce qu'il faut surtout essayer de lire dans le sujet/ Wey !/
20E: Sortir l'idée générale/
27P2 : han !/
21E : Sortir l'idée générale/
28P2 : han !/
22E: Sortir le thème général/
29P2 : Sortir le thème général qu'on doit connaître/ Wey !/ D'accord !/ Ressortir le thème général/ Wey !/ D'accord !/ Y a quelque chose qui se trouve toujours à la fin d'un sujet/ C'est quoi ? Comment ? Wey !/
23E : Comprendre le sujet/
30P2 : Comprendre le sujet / Chaque fois/ Qu'est ce qui se trouve à la fin du sujet ?/ On vous donne une citation/ Ensuite/ On…/ Wey !/
24E: Les questions ?/
31P2 : Les questions/ Comment appelle-t-on cela ?/ Les questions/ Wey !/
25E : Le plan/
32P2 : han !/
26E: Le plan/
33P2 : Non !/ Réfléchissez encore/
27E : La problématique/
34P2 : La problématique/ Wey !/ Alors !/ Là vous y êtes/ Déterminer/ Saisir ce qu'on appelle la consigne/ La consigne !/ C'est quoi ?/ On vous donne un sujet comme ça : « Le Sénégal est un pays du tiers monde qui connait le phénomène des enfants de la rue »/ Quelle est la consigne ?/ Quand pensez-vous ?/ Là c'est une consigne : Quand pensez-vous ? Là en fait, On vous demande tout simplement Qu'est ce que vous en pensez ?/ Parfois, on peut vous demander quelles sont les causes de ce fléau ?/ Quelles sont ses conséquences ?/ Que faut-il faire pour y remédier ?/ Ces trois questions regroupées représentent ce qu'on appelle : la consigne/ Dans chaque sujet il faut bien regarder la consigne/ Nous allons regarder le sujet au tableau/ Et quand on étudie la consigne c'est pour faire quoi ?/ C'est pour aboutir à quoi ?/ C'est la bonne lecture de la consigne qui doit nous permettre de faire quoi ?/
28E : De mieux respecter la typologie/
35P2: De mieux refléter la typologie/ Ablaye !/
29E : De répartir un plan/
36P2: Bien !/ De dégager un plan/ Donc déterminer ou saisir la consigne pour […]/ pour dégager un […]/ pour dégager un plan/ Est-ce que toutes les dissertations/ tous les sujets de dissertation ont le même type de plan ?/
7Cl : Non !/
37P2 : Alors ! Quels sont les types de plan que vous connaissez ?/ Moussa !/
30E : Il y a […]/
38P2 : Il y a […]/
31E : On peut faire le plan par une sorte de questionnement/
39P2 : On peut faire le plan par une sorte de questionnement dit-il/ Cela veut dire : en posant une question avec un point d'interrogation/ D'accord !/ Ou bien/ Je parle du type de plan/ Il m'indique la forme/ C'est-à-dire comment annoncer un plan ?/ Quels sont […]/ Je parle de typologie/ De type de plan/ Chaque sujet demande un type de plan bien précis/ Alors !/ Selon vous/ Par rapport aux dissertations que vous rencontrez/ Quels sont les types de plan que vous connaissez/ Adja !/
32E : On peut avoir un plan dialectique/
40P2 : On peut avoir un plan dialectique/ On va écrire tout simplement plan dialectique/ C'est quoi un plan dialectique ?/ C'est quoi un plan dialectique ?/ Wey !/
33E : C'est un plan où on peut avoir une thèse/
41P2 : Une […]/
34E : Une thèse […]/
42P2 : Wey !/

35E: Et une antithèse/
43P2 : Et […]/
36E : Une antithèse/
44P2 : Bien !/ Antithèse, synthèse/ Qui peut me donner un type de sujet qui demande un plan dialectique ?/ Voilà un plan dialectique : thèse, antithèse, synthèse/ Qui peut me donner un sujet qui demande un plan dialectique/ Oui !/
37E : L'argent fait-il le bonheur ?/
45P2: bien !/ L'argent fait-il le bonheur ?/ Plan dialectique : thèse, qu'est-ce qu'on va dire dans la thèse ?/
38E : On va montrer que l'argent fait le bonheur/
46P2 : oui, on va montrer que l'argent fait le bonheur. Qu'est-ce qu'on va faire dans l'antithèse.
39E : L'argent seul ne fait pas le bonheur/
47P2 : Montrer que l'argent seul ne fait pas le bonheur/ Est – ce que […]/ Qu'est-ce qu'on va mettre dans la synthèse ?/
40E : On donne son opinion personnelle/
48P2 : On donne son opinion personnelle/ Donc là/ vous voyez/ Tout le monde le connait déjà le plan dialectique/ L'argent fait-il le bonheur ?/ On vous pose une seule question/ Et là/ à la lecture du sujet/ Mais la consigne est claire/ On vous demande est-ce que l'argent fait le bonheur ?/ Mais vous savez/ D'une part/ L'argent peut faire le bonheur/ Mais d'autre part/ On peut bien analyser le sujet pour savoir que l'argent seul, parfois ne fait pas le bonheur/ Parce que tous les riches ne sont pas heureux/ Il y a des gens qui sont très riches/ Qui ont beaucoup d'argent/ Et qui n'ont pas le bonheur/ Donc l'argent seul ne fait pas le bonheur/ Et là aussi vous pouvez développer votre argumentaire pour le montrer/ N'est-ce pas ?/ Et dans la synthèse ?/ Toujours, on donne son opinion personnelle/ On donne son opinion personnelle/ Alors !/ Bien donc !/ Il y a un type de plan que vous m'avez donné/ C'est le type de […]/ C'est le seul type de plan que vous connaissez ?/ Le plan dialectique/ Wey !/
41E: Y a aussi le plan critique/
49P2 : Le plan […]/
42E : Critique/
50P2: Critique/ le plan d'ordre critique/ Ah !/ Attention !/ Le plan d'ordre critique, est-ce que c'est pas aussi le plan dialectique ?/
8Cl: Oui !/
51P2: Donne-moi un type de plan d'ordre critique/
43E: Etes-vous pour ou contre la polygamie ?/
52P2 : Voyez !/ Êtes-vous pour ou contre la polygamie ?/ Voyez !/ Êtes-vous pour ou contre la polygamie ?/ Là c'est un sujet d'ordre critique qui demande toujours un plan dialectique/ Le sujet d'ordre critique demande un plan dialectique/ Alors nous avons vu/ Vous m'avez donné depuis ce matin des sujets d'ordre critique/ Donnez-moi un autre type de plan/ Un autre type de sujet/ Doudou !/
44E : Le plan d'ordre synthétique/
53P2 : Le plan d'ordre synthétique/ Donne-moi un type de sujet de synthèse/ D'ordre synthétique/ Qui peut me donner un sujet d'ordre synthétique ?/ Bien !/ D'abord je prends note/ C'est bien ça/ Il parle de plan synthétique/ Donc dans synthétique/ Il y a le mot synthèse/ Bon !/ Vous n'êtes pas encore en seconde ou en première/ On peut même l'assimiler à un plan analytique/ C'est presque la même chose : analytique/ Ça demande une synthèse/ une analyse/ Ça demande une synthèse/ Alors donnez-moi un type de sujet qui va demander un type de plan analytique ou synthétique/ Moussa !/
45E : Etre homme c'est précisément être responsable.
54P2 : Consigne ?/
46E : Comment illustrez-vous ces propos d'Antoine Saint-Exupéry ?/
55P2 : Plus fort ?/
47E : Etre homme c'est précisément être responsable/ Comment illustrez-vous ces propos d'Antoine Saint-Exupéry ?/
56P2: Etre homme c'est précisément être responsable/ Comment illustrez-vous/ Comment vous pouvez illustrer ces propos d'Antoine Saint-Exupéry ?/ Peut-être/ C'est bien un sujet d'ordre analytique/ Ça demande véritablement quand même une analyse/ Et là, on a donné une seule question comme consigne/ Alors, est-ce à dire que vous aurez à répondre […]/ à répondre à une seule et unique question dans votre développement ?/
9Cl : Non !
P : Pourquoi vous ne pouvez pas le faire ?/ On vous pose une seule question/ Pourquoi, vous ne voulez pas répondre à cette seule et unique question qu'on vous pose dans le sujet ?/ Ablaye ?/
48E : Parce que dans une dissertation on ne peut se contredire/ On ne peut pas être d'accord dans une seule idée donnée par le sujet/
57P2: Dans une dissertation on ne doit pas être d'accord sur […]/ sur […]/
49E : Un sujet donné par le…/
58P2 : Sur le sujet donné/ Etre d'accord à cent pour cent dans la dissertation/ Qui dit mieux ?/ Daba/
50E : Dans le développement on doit s'efforcer d'avoir deux parties/
59P2 : Dans le développement/ Très bien !/ On doit s'efforcer d'avoir deux parties distinctes/ Là aussi, ça fait partie des règles/ N'est-ce pas ?/ Avoir deux parties distinctes/ Deux parties distinctes dans le développement/ Avoir deux parties distinctes dans le développement/ Ça !/ ça fait partie des règles/ Ça fait partie toujours des règles/ Alors réfléchissez bien !/ Encore par rapport aux règles/ Des choses qu'on ne voit que dans les dissertations/ Wey !/
51E : Dans le milieu de chaque partie […]/
60P2 : Dans le milieu de chaque partie […]/
52E : Dans le […]/
61P2 : Avant de parler on construit sa phrase dans sa tête/ Avant de parler/ Cheikh !/

53E : Dans une dissertation/ On doit toujours avoir des phrases de transition/
62P2 : Dans une dissertation/ On doit toujours avoir des phrases de transition/ Où ?/ Dans l'introduction ?/
10Cl : Non !/
63P2 : où ?/ Fatou !/
54E: Au milieu des deux parties/
64P2: Au milieu des deux parties ?/ Au milieu des deux parties ?/
55E: Après le premier paragraphe/
65P2 : Après le premier paragraphe ?/ C'est grave !/
56E : Entre les deux parties/
66P2: Mais entre les deux parties/ Une phrase de transition entre les deux parties/ Une phrase de transition est une phrase de liaison qui relie la première et la deuxième partie/ D'accord !/ Donc il ne faut pas dire au milieu des parties ou bien à la fin d'un paragraphe/ Non !/ Entre les deux parties/ Donc, Avoir une phrase de transition entre les parties/ Ça peut être trois parties/ Mais au moins deux parties/ Entre les parties du développement/ Y a un autre élément que je n'ai pas vu pour avoir un argumentaire cohérent/ Une argumentation convaincante/ Alors !/ Dans ces paragraphes/ Dans votre développement/ Il y a aussi un élément important qu'on doit voir dans la construction de vos paragraphes/ Wey !
57E : Les connecteurs logiques/
67P2 : Bien !/ L'utilisation de connecteurs logiques/ Les mots de liaison en début de paragraphe/ Au milieu des paragraphes/ Toujours, on doit en avoir/ Donc, une bonne utilisation/ Une bonne utilisation des connecteurs logiques/ des connecteurs logiques/ En somme, nous devons davantage travailler tous ces connecteurs logiques/ Quels sont les connecteurs logiques qui amènent une causalité ?/ Par exemple une cause/
58E : En effet
68P2 : En effet ! Wey !/ Si vous voulez ou bien/
59E : En outre !/
69P2 : En outre/ Cause ?/ Une cause ?/ Wey !/
60E : Les enfants qui sortent de la rue sont nombreux…/
70P2 : Les enfants qui sortent de la rue sont nombreux ?/
61E : D'abord/
71P2 : D'abord !/ Là tu fais une énumération/ Si tu mets d'abord/ Ensuite/ enfin/ Ou bien/ En plus/ Enfin/ Là c'est une énumération/ Tu énumères quelque chose/ Bien !/ Alors !/ Là il nous parle d'énumération/ D'abord/ Ensuite/ En plus/ Aussi/ Enfin/ Ok !/ Là, on énumère/ Moi je parle de causalité/ S'il y a […]/ Wey !/
62E : Parce que/
72P2 : Parce que/ Ou bien puisque/ Ou bien […]/
63E : Dès que/
73P2 : Dès que ?/ non !/
64E : Sous prétexte que/
74P2 : Sous prétexte que/ Ou bien/
65E : Tandis que/
75P2 : Tandis que/ car/ Tandis que ?/ D'accord !/ Tandis que ! Souvent c'est une opposition/ Ou bien ?/ Nous verrons tout à l'heure dans le travail que vous allez produire/ C'est bon !/ Au moins, ici il y a quelques règles de base/ Mais dans une dissertation on doit aussi déterminer des parties bien distinctes/ Pardon des éléments bien déterminés/ Une dissertation contient toujours une […]/
66E: Introduction
76P2 : Une introduction/ Ensuite un développement/ Et puis, une conclusion/ Donc là/ véritablement/ Il faut bien que ça soit bien clair/ Après avoir fait l'introduction/ On saute deux lignes/ On commence le développement/ Avant de passer à la conclusion aussi on saute deux lignes/ Le devoir doit être aéré/ On est d'accord !/
11Cl: Oui !/
77P2 : Donc/ Introduction/ Développement/ Plus une conclusion/ Une introduction/ Un développement/ Et une conclusion/ Bien !/ Alors !/ Donc je pense qu'il y a juste ici quelques règles/ Y en a d'autres/ Y a, par exemple, une règle qu'on n'a pas mise qui dit/ C'est la tête/ Y a des mots qu'on ne peut pas utiliser dans une dissertation/
12Cl : Monsieur […]/ Monsieur […]/
78P2 : Wey !/
67E : Moi/
79P2 : Moi /
68E : Je/
80P2: Je/ Qu'est-ce qu'on doit dire ?/
13Cl : Nous/
81P2 : Nous/
14Cl : On/
82P2: Même le « on »/ Ça peut passer/ Mais on doit éviter d'utiliser la première personne « je » dans une dissertation/ Compris !/ Là aussi ça fait partie des règles/ Alors !/ Je voudrais seulement faire un rappel/ Le cours je le veux vraiment un peu plus pratique/ Rapidement/ Je vais mettre au tableau un sujet/ Je vais mettre au tableau un sujet/ Et juste après chaque groupe aura un petit travail à faire/ Tout le monde !/ Rapidement vous recopiez le sujet/ « Chaque société comporte […]/ Il s'agit entre autres de la dignité (Ngor)/ De l'hospitalité (Téranga)/ De la retenue (Mougne)/ De la solidarité et le courage (Joom). Quelle est leur importance dans les rapports sociaux ?/ Est-ce que ces valeurs sont encore bien respectées dans notre société » ?/

83P2: Bien ! Ça est !/ Je ne prends plus de feuilles !/ Ça est Tacot Diagne/ Bien !/ Alors !/ Je commence par le groupe 2/ Le groupe 2 dit/ La première phrase : « la dignité, le courage, la patience, la persévérance, l'endurance sont des valeurs sociales auxquelles notre société est particulièrement attachée/ C'est dans cette perspective qu'on nous demande de citer des valeurs sociales de notre société au lieu de […]/ Et dire ce que nous en pensons/ Dans les lignes qui suivent, nous allons essayer de répondre à cette pertinente question »/ Est-ce qu'il y a une question qui est posée ici ?/

15Cl : Non !/

84P2 : On ne voit pas de question qui est posée ici/ Ensuite, on vous demande de citer des valeurs sociales alors que vous, vous avez commencé par citer ces valeurs sociales/ Ici/ le groupe 5 !/ Regarder un peu ce qu'a fait le groupe 5/ Le Groupe 5 dit ; « la vérité, l'hospitalité, le courage, la persévérance et la solidarité sont des valeurs sociales auxquelles la société est particulièrement attachée »/ Donc, c'est ce qu'a fait le groupe 2, vous commencez par citer directement/ Je me demande est-ce vous avez amené le sujet ou non ?/ Vous répondez directement en posant directement le sujet/ En répondant presque directement à la question posée par le sujet/ Ensuite, celle-ci dit : « nous allons tenter tout au long de notre argumentation/ De notre analyse/ De montrer les valeurs qui existe…/ Qui existe/ vous ne voyez pas la faute/ existe/ Terminaison ?/.

16Cl : « ent »

85P2: Les valeurs qui existent/ Terminaison : « ent »/ « […] les valeurs qui existent dans notre société/ Et de dire ce que nous en pensons »/ Quel est le problème qui se passe ?/ Le problème à relever dans les introductions du groupe 2 et 5/ Vous venez/ Vous ne saluez pas le sujet/ Vous plongez directement dans le sujet/ Vous posez directement le sujet sans accroche/ C'est ça la faiblesse de ces deux introductions/ Groupe 2 et Groupe 5/ Là pour ces deux groupes/ Pour le moment, je ne trouve pas grand-chose/ Si l'introduction du groupe 5 mérite 05/ la somme des introductions méritent 11 ou 12/ Alors, l'introduction du groupe numéro 4/ Le groupe est là/ « Il est impossible qu'une société ne dispose pas de valeurs sociales telles que le courage (Joom)/ la patience (Teey)/ La dignité, l'endurance (mougne)/ La persévérance/ Cependant, on nous révèle que chaque société a des valeurs sociales auxquelles elle est attachée/ Nous allons dans les lignes suivantes développer…/ Nous allons de développer à des idées »/ Nous allons de développer […]/ Non !/ Nous allons essayer de développer/ Vous êtes quand même assez nombreux pour relire ce que vous donnez/ « […] Nous allons dans les lignes suivantes de développer à ces idées/ Développer ces idées qui sont discutables »/ C'est bon cette introduction ?/

17Cl : Non !/ Oui !/

86P2 : Elle est bonne ?/

18Cl: Non !

87P2 : Peut-être qu'au moins on ne voit pas dès le départ comme l'ont fait les élèves du groupe 2 et 5/ Sans saluer le sujet ils viennent directement donner les valeurs sociales/ Peut-être qu'ici on a essayé au moins de montrer qu'il est impossible qu'une génération ne dispose pas de valeurs sociales/ Point !/ Vous posez […]/ Après le point/ Vous dites directement/ « Telles que le courage »/ Ensuite/ Vous allez essayer de poser le sujet/ « Chaque société comporte des valeurs auxquelles elle est particulièrement attachée »/ Ensuite/ Vous prenez […]/ Vos deux plans le groupe 2 et le groupe 5/ Vos plans quand même sont assez respectables/ Là, je pense que pour les plans c'est vraiment…/ C'est pas mal/ Le groupe 5 nous dit/ « Ainsi, nous allons tenter tout au long de notre analyse de montrer les valeurs sociales qui existent dans notre société/ Et de dire ce que nous en pensons »/ Bon !/ C'est pas mal comme plan/ C'est d'ailleurs pourquoi…/ Parce que vous avez un bon plan/ Mais pour amener le sujet, vous ne l'avez même pas fait/ Il me reste le groupe 3/ Et le groupe 1/ Le groupe 3/ Il dit : « de nos jours, nous constatons que les valeurs sociales sont universelles/ La société sénégalaise restera toujours attachée à ces valeurs/ Car elle les considère comme des valeurs cardinales/ Il s'agit de l'honneur/ De la patience/Du courage/ Quelle est leur importance dans les rapports sociaux ?/ Est-ce que ces valeurs sont encore respectées ?»/ Vous allez voir que ça a un peu ressemblé à l'introduction du groupe 1/ Je pense que vous avez plagié quelque part / Bien !/ Si les […]/ Le groupe 1 dit : « Si les valeurs sociales […]/ Je l'écris/ Cette introduction/ Vous pouvez la prendre en même temps que moi/ Je mets : Introduction/ Rapidement/ « Si les valeurs sociales sont universellement partagées par les peuples du monde entier […]/ Si les valeurs sociales sont universellement partagées par les peuples du monde entier/ La société sénégalaise reste très attachée à des vertus qu'elle considère comme ses valeurs cardinales/ Il s'agit entre autres de la dignité (Ngor)/ De l'hospitalité (Téranga)/ De la retenue (Mougne)/ De la solidarité et le courage (Joom)/ Quelle est leur importance dans les rapports sociaux ?/ Est-ce que ces valeurs […]/ Est-ce que ces valeurs sont encore bien respectées dans notre société ?/ »/ Alors !/ Vous avez vu au moins votre introduction/ On peut bien essayer de l'apprécier ensemble/ Tu lis l'introduction/

69E : « Si les valeurs sociales sont universellement partagées par les peuples du monde entier/ La société sénégalaise reste très attachée à des vertus qu'elle considère comme ses valeurs cardinales/ »

88P2 : Vous avez vu ici qu'on a quand même un peu essayé de faire un peu ce qu'on appelle l'accroche/ C'est-à-dire amener le sujet sans directement venir de manière brute pour dévoiler ces arguments dans l'introduction/ On pouvait même attendre le développement pour donner ces éléments/ On pouvait même les cacher/ Attendre le développement pour les annoncer/ Mais là/ Quand même/ On l'a fait plus ou moins dans la deuxième phrase/ Pour les annoncer tout simplement/ Alors !/ Ici, quelqu'un qui cite ces valeurs/ Et, après, qui pose la question/ Comme la question qui est posée dans le sujet/ « Quelles sont ces valeurs dans notre société ? »/ Mais tu ne peux pas dans ton introduction donner les valeurs sociales de la société/ Dans la première phrase/ Tu dis : la dignité, la patience, la persévérance, la solidarité sont des valeurs sociales dans notre société/ Ensuite, tu dis/ Fin de phrase/ Je suppose que tu veux annoncer le plan/ Tu nous dit : « Quelles sont ces valeurs dans notre société ?/ Tu l'as déjà dit/ Tu l'as déjà dit/ Donc ce n'est plus la peine de poser cette question/ Mais là/ Regarder bien !/ Qu'est-ce qu'on dit ?/ On donne des valeurs sociales/ « Si les valeurs sociales sont universellement partagées par les peuples du monde entier »/ Là, au moins dans ce compartiment on a essayé d'amener le sujet/ Dans le monde entier/ Avant de venir au Sénégal/ On dit que partout dans le monde il y a des valeurs sociales qui sont en vigueur/ Donc qui sont universelles/ Mais la société sénégalaise, qui est la notre, reste attachée à des vertus qu'elle considère comme ses valeurs cardinales/ Et là, on se dévoile déjà/ C'est vrai/ Il s'agit entre autres de la dignité (Ngor)/ De l'hospitalité (Téranga), La retenue (Mougne), La solidarité et le courage (Joom)/ Donc on a dit ces valeurs/ Donc là/ On ne peut pas dire quelles sont ces valeurs ?/ On l'a déjà dit/ On réfléchit dans une dissertation/ Tu donnes des valeurs/ Ensuite/ Tu te demandes quelles sont ces valeurs ?/ Tu l'as déjà dit/ Donc comme on l'a déjà annoncé/ Maintenant Qu'est-ce qu'on annonce comme question ?/ Quelle est leur

importance ?/ Donc l'importance de ces valeurs sociales dans les rapports sociaux ?/ Leur importance dans les rapports sociaux/ Dans les rapports entre les hommes/ Ensuite/ Est-ce que ces valeurs sont encore bien respectées dans notre société actuelle ?/ Est-ce que ces valeurs sont bien respectées dans notre société ?/ On pouvait bien augmenter : actuelle/ Aujourd'hui/ Parce qu'avant on pouvait peut-être dire que nos parents respectaient ces valeurs/ Nos parents nous ont inculqué ces valeurs/ Mais aujourd'hui/ Partout/ beaucoup de gens ne respectent plus ces valeurs/ D'accord !/ Vous êtes au moins d'accord sur l'introduction/ Alors !/ Maintenant/ C'est le moment le plus important que vous attendez/ Vous êtes bien cinq groupes/ Et je voulais que chaque groupe me construise un paragraphe/ Nous n'allons pas répondre à toutes les questions/ Nous allons vite essayer la première partie/ Et pour faire la première partie/ Vous savez bien/ Il nous fallait avoir 5 paragraphes/ Faire un paragraphe sur la dignité/ Faire un paragraphe sur l'hospitalité/ Un paragraphe sur la retenue/ Un paragraphe sur la solidarité/ un paragraphe sur le courage/ Cela veut dire qu'on montre l'importance de la dignité dans la société/ L'importance de l'hospitalité dans les rapports sociaux/ l'importance de la solidarité dans les rapports sociaux/ Vous voyez !/ Alors ce que je vais faire c'est tout simplement/ Groupe 5 !/ Groupe 4 !/ Vous !/ Un paragraphe sur la dignité vous n'avez que dix minutes/

Annexe 5: **Transcription de la séance de P3 (Professeur non titulaire (Contractuel/France)**

TEMPS	PAROLES
[00,00 : 00,21] 00,21	**1P3:** alors tout à l'heure on a vu pendant la première heure tout ce qui était versification pour la poésie/Je vais vous demander maintenant, à vous d'écrire un poème/Heu... Soit vous êtes des experts, vous faites des rimes, alexandrins/si vous voulez vous amuser à ça/
[00,21 : 00,23] 0,02	**1E**: Moi je vais jouer à ça/
[00,23 : 00,41] 0,18	**2P3**:Alors, c'est pas obligatoire/ Je vous demande juste pour le moment d'écrire un poème sur un animal/Le thème est imposé par contre/Vous choisissez un animal quel qu'il soit/imaginaire ou pas/Vous écrivez un beau poème dessus/
[00,41 : 00,43] 0,02	**2E**: Je peux faire un.../
[00,43 : 00:52] 0,09	**3P3**: Non/Heu [...]/On avait déjà fait [...]/Tu as un animal domestique chez toi ?/
[00,52 : 00,54] 0,04	**3E**: Oui/On a un chien/
[00,54 : 00,58] 0,04	**4P3**: Alors Tu as le nom de ton chien ?/ Tu fais un poème dessus ou sur des oiseaux/
[00,58: 01,00] 0,02	**4E**: Madame/On peut prendre deux animaux ou pas ?/
[01,00 : 01,11] 0,11	**5P3**: Un/Vous avez aussi la possibilité de prendre un animal imaginaire//
[01,11 : 01,12] 0,01	**5E**: licorne
[01,14 : 01,16] 0.02	**6P3**: Licorne
[01,16 : 01,18] 0,02	**6E**: Un dragon/Un dragon Madame/
[01,18 : 01,21] 0,03	**7P3**: Un dragon
[01,21 : 01,23] 0,02	**7E**: Un dinosaure
[01,23 :02,27] 1,04	**8P3**: Oui/ un dinosaure/Faites un poème sur un Dinosaure/Vous sortez une feuille/Vous le faites d'abord au brouillon/Une feuille/Un stylo/ Un brouillon/Choisissez d'abord un animal/Un animal domestique sympathique/huuuut/Oh Oh/
[02,27: 02, 32] 0 ,05	**8E**: Tiens mon ami Zouwel/Madame j'ai des singes/Moi j'ai une vache/
[02,32 : 02,35] 0,03	**9P3**: Écris un poème sur la vache/
[02,35: 02,46] 0,11	**9E**: Madame/C'est bon moi, c'est l'aigle/

[02,46 :03,09] 0,63	**10**P3: L'aigle/Shuuuut/Je vous ai lu/Alors j'en fais un sur [...]/
[03,09 : 03,12] 0,03	**10E**: l'oiseau/L'oiseau/L'oiseau Madame/Sur [...]/
[03,12 : 03,40] 0,28	**11P3**: Allez/On prend une feuille/Faites-le assez long s'il vous plaît le poème/Pas deux lignes/Une [...]/On va dire/Au moins huit vers/Mettez-le sous forme de vers quand même/Pas en prose/
[03,40 : 03,42] 0,02	**11E**: Madame on peut mettre un titre ?/
[03,42:03,44] 0,02	**12P3**: Heuh!/ Le titre, mettez le nom de l'animal/
[03,44 : 03,48] 0,04	**12E**: Oh ! C'est beau ça/Madame mon.../Arrête de chiper/
[03,48 : 04,03) 0,15	**13aE**: […]/ J'ai presque fini mon poème/
[04,03 : 04,10] 0,07	**13E**: Ah/Weh weh weh/Madame c'est dur/On ne peut pas faire un Haïku?
[04,10 : 04,19) 0,09	**14P3**: Vous avez une bonne demie heure là/Allez-y/
[04,19 : 04,21] 0,02	**14E**: Vous savez un Haïku [...]/
[04,21 : 04,40] 0,19	**15P3**: Il faut penser à quelque chose de sympathique/Pense à ton chat/Alors prends ton chien/Ah ! Cherche un animal alors un chien, chat/
]04,40 : 04,43] 0,03	**15E**: Madame/Vous pouvez venir ?/ E : un lion ?
[04,43 : 04,45] 0,02	**16P3**: Ah ! un lion peut-être/
[04,45 : 04,47] 0,02	**16E**: Madame vous pouvez venir ?/
[04,47 : 05,05] 0,18	**17P3**: Ah ne prenez pas des animaux trop compliqués, car y a des choses à suivre après le texte/Non pas de Haïku/Non non non, pas de Haïku/Non, non/Chuuuuuuuuuut/Alors
[05,06 : 05,07] 0,01	**17E**: Madame/Madame/
[05,07 : 05, 15] 0,08	**18P3**: Michael pas de Haïku/ ça va être trop court pour la suite du travail/
[05,15 : 05,17] 0,02	**18E**: Madame/Madame [...]/
[05,19 : 05,56] 0,37	**19P3**: Parce que y a une suite du travail/(Silence)/ Mettez des idées à côté de l'animal/Alors chuuut/Arrêtez de parler et écouter les consignes eeeeet les choses qui peuvent vous aider/Alors vous choisissez je ne sais pas un guépard/Je choisis de parler du guépard/Qu'est-ce que je sais sur cet animal ?/
[05,56 : 05,58] 0,02	**19E**: Il court vite, il court vite/
[05,58 : 06,06] 0,08	**20P3**: Essayer de trouver des synonymes des jolies choses/
[06,06 : 06,08] 0,02	**20E**: Il a plein de taches
[06,08 : 06, 24] 0,16	**21P3**: Alors il a des tâches/Qu'est-ce queeeee, on peut ?/ Une image, Chuuuut/Une image poétique pour dire qu'il court vite/Comparez, comparaison, etcérat/

[06,24 : 04,26] 0,02	**21E**: Rapide
[04,26 : 04,29° 0,03	**22P3**:Alors/ Rapide comme quoi par exemple ?/
[06,29 : 06,31] 0,02	**22E**: Comme un éclair/Comme une étoile/
[06,31 : 06,46] 0,15	**23P3:** Le guépard rapide comme un éclair, comme une étoile/chuut/Chuuut/Chuuut/Alors, Chuuut/
[06,46 : 06,48] 0,02	**23E**: Il veut attraper sa proie/
[06,48 : 07,10] 0,62	**24P3**: A l'affût/Chuuut, vous êtes brouillants vous n'allez rien écrire à parler comme çà/Prenez votre animal/Imaginez toutes les caractéristiques qu'il a/Essayez de trouver des images poétiques en le comparant à certaines choses/Court comme l'éclair/
[07,10 : 07,12] 0,02	**24E**: Madame/
[07,12 : 07,26] 0,14	**25P3 :** Lis silencieusement le poème d'un E/
[07,26 : 07,28] 0,02	**25E**: C'est bien ?/Hé bien c'est la vache/C'est elle alors/
[07,28 : 07,32] 0,04	**26P3**: Tu parles […]/Tu me dis il est gros comme une vache/
[07,32 : 07,34] 0,02	**26E**: Mais c'est elle/
[07,34 : 07,38] 0,04	**27P3**: Une vache ?/ Gros comme une vache/c'est une vache/
[07,38 : 07,40] 0,02	**27E** : Ah/ Il […] par Elle/
[07,40 : 08,08] 0,28	**28P3**: Elle est grosse comme une vache/C'est une vache/Elle est grosse comme une vache/Elle est belle comme une vache/Elle n'est pas belle comme une vache/Elle est noire et blanche comme une vache/Elle mange beaucoup aussi comme une vache/C'est une vache/Là, joli poème sur la vache!/La vache [...]/
[08,08 : 08,09] 0,01	**28E**: Madame/
[08,09 : 09,11] 1,02	**29P3**: Inaudible/Non, il est câlin/Être câlin/Soit il est [...]/Soit il est câlin/Chuuut/Alors vous me faites des poèmes à devinette/Ah si si/Pourquoi pas/C'est [...]/Alors vous avez tendance et c'est une forme de poésie comme çà où on [..:]/Une sorte de devinette où on décrit et à la fin vous devez trouver quel animal c'est/
[09,11: 09,14] 0,03	**29E**: Madame/Marchant c'est combien de syllabes ?
[09,14 : 09,17] 0,03	**30P3**: Mar-chant/
[9,17 : 09,19]	**30E**: Deux syllabes
[09,19 : 11,00] 1,41	**31P3**: Mar-chant/C'est super dur hein/Vous êtes obligés/ça va être très compliqué/[...]/Dans des phrases/Chuuut/ Vous n'êtes ni obligés de faire des rimes, ni obligés de faire des vers en octosyllabes, en décasyllabes/Faites des vers libres/Comme vous voulez/Oui alors/Vous m'avez parlé quand même, chuuut, de la poésie comme d'une chanson où il y a quand même un certain rythme qui peut se lire/C'est ça qui fera votre poésie s'il n' y a pas/Si vous êtes en vers libre, s'il n' y a pas de [...], de rimes/Au moins quelques répétitions de sons/Non un seul animal/Oui, Oui, tout le monde a un seul animal/
[11:00 : 11,28] 0,28	SILENCE

[11, 28 :11,30]	**31E**: Madame trouvez des idées pour une vache ?
[11,30 : 11,52] 0,22	**32P3**: Tu n'as pas des idées pour la vache/La vache/ Tu m'avais dit qu'elle avait des taches, qu'elle était grosse, qu'eeeeelleeee/Alors, est-ce que tu trouves çà joli?/ Est-ce que tu les aimes bien les vaches ?/Alors tu vas être gentille avec la vache/Alors mais pourquoi ?/Alors dis un autre mot plus beau que grosse/Trouve un synonyme/
[11,52 :11,54]	**32E**: Énorme/Elle est obèse/
[11,54 : 11,56] 0,02	**33P3**: Ah non ce n'est pas un mot gentil/
[11,56 : 11,58]	**33E**: Elle est enflée/Elle est dodue/
[11,58 : 12,04] 0,06	**34P3**: Ah, un synonyme pour dire/Si vous voulez dire à quelqu'un mais gentiment qu'il est gros sans le vexer/
[12,04 : 12,09] 0,05	**34E**: Elle est ronde/Elle est forte/Dodue, Dodue/Goulette/Goulette/
[12,09 : 12,21] 0,12	**35P3**: Dodue/ Non, Goulette ? C'est pas un synonyme/Chuuuut/Toc, toc, toc/Dodue, enveloppée/
[12,21: 12,26] 0,05	**35E**: Madame j'ai fait un alexandrin/Un octosyllabe/Un alexandrin/ E: Grosse comme une vache/
[12,26 : 14,39] 2,13	**36P3**: Çà c'est déjà bien/ […]/Vous variez les types de phrases/Aussi leees [...]/La syntaxe/ [...]/La chute/T u fais comme la [...] /Tu fais une chute à la fin/ Qu'est-ce que tu as fait là?/ Excellente comme une étoile filante/Si tu as une figure de style/C'est très bien/Qu'est-ce qu'il a le PHOENIX de spécial ?/
[14,39 : 14,41] 0,02	**36E**: il renaît de ses cendres
[14,41 : 18,04] 3,23	**37P3**: Il renaît de ses cendres/Alors çà marche tu as déjà trouvé ton animal?/ Non mais çà avance/Alors (lecture silencieuse du poème de E)/ C'est bien/Vous faites bien, mais les comparaisons heeeu/Alors (lecture silencieuse du travail d'un E)/ Chuuuut/Oh, Oh /Toc, toc/Elias ça avance?/Non, non, non/ C'est pas possible/ C'est noté après/C'est pas possible/ C'est un devoir noté/Quand il sera fini, il sera noté/Alors/Attends Michael/(Lecture silencieuse du travail d'un E)/Chuuut, Chuuuuut/Toc,toc/
[18,04 :18,06] 0,02	**37E**: Madame, je vous le disais toute à l'heure j'ai fait alexandrin, octosyllabe, alexandrin, octosyllabe, alexandrin/
[18,06 : 19,53] 1,47	**38P3**: (Lecture silencieuse du travail d'un E)/Chuuut/Oh, Oh, deux secondes j'arrive/Voilà tu essaies de l'arranger/Tu gardes le texte comme il est/Tu essaies d'arranger un peu/Alors est-ce que quelqu'un a presque terminé son poème ?/ Est-ce que quelqu'un voudrait le lire ? /
[19,53 : 19,55] 0,02	**38E**: Oui, oui Madame/
[19,55 :20,21] 0, 26	**39P3**: Tu veux lire ?/Pour essayer un peu ce qu'on attend/Heu je veux que tu lises le tien aussi, Mikael, si ça ne t'ennuie pas/Et ce sera deux styles différents/ [...] Heu on t'écoute Amélia/ Chuuuut, on écoute Amélia pour ceux qui n"ont pas d'idées pour voir un peu comment tout ça [...]/
[20,21 : 20,45] 0,24	**39E**: Lecture expressive du poème/
[20,45 :20,51] 0,06	**40P3** : Joli texte/Là, tu as fait la description de la tortue dans ton poème/Alors/Mikael qui est trop timide/
[20,51: 20,53] 0,02	**40E** : Madame, je peux le lire s'il vous plaît ?/
[20,53 :21,07] 0,14	**41P3**: Un éléphant très lent, du tympan et au-dessus du vent pour être galant/C'est ça/Tu le penses le vent/Parti en courant vers le vent [...]/ C'était une Autriche/
[21,07 : 21,09] 0,02	**41E**: C'est quoi une Autriche ?/

[21,09 : 21,18] 0,09	**42P3** : Vous voyez, même la poésie peut- être […]/
[21,18: 21,20] 0,02	**42E**: Madame, Madame, je peux lire le mien ?/
[21,20 : 22,35] 1,15	**43P3**: Chuuuuuut/Pourras-tu lire le tien ?/ Tu veux que je te le lise/Chuuuut, Toc, toc, toc/Alors, oh, oh,oh/ Quand on a écrit trois lignes on écoute/Le phoénix/ Si gracieux que les reines en perdent les yeux/ Si majestueux que certains le comparent à Dieu/ Convoité, adoré, parfois même détesté, le phoenix vit pour être adoré/ Lorsqu'il approche on en perd parole/ Ces ailes lui permettent de se déplacer car cet oiseau doit s'envoler/ Il fuit la mort prédatrice qui tente de s'emparer de ses ailes tant convoitées/ Sachez chers prédateurs que cet oiseau méprisé et saboté renaîtra de ses cendres/ C'est une […]/ Alors c'est bien Zwell tu veux que je le lise moi ?/
[22,35 : 22,37] 0,02	**43E:** Non, Non
[22,37 : 24, 52] 2,15	**44P3**: Heu, Chuuuut/Alors là y en a trois hein/ Chuuut/Alors, Toc, Toc, excusez-moi si je bute un peu/ Si je bute un peu/Si je me trompe/ Chuuut, c'est le phœnix aussi/ Le phœnix est insolent comme une étoile filante/ La flamme qui est en lui le réchauffe à chaque fois/ Dès qu'il vole c'est une métamorphose/ Son regard perçant et si envoûtant comme tel il peut vivre éternel/ Je dis il, c'est le Phoenix ou pas ? / Immortel il peut vivre éternel/ Il est si beau et grand qu'on le voit [...] /Ah pardon/ Il est si beau et si grand, quand on le voit il est si éblouissant/C'est çà ?/ Heu, ses larmes sont si pures qu'elles soigneraient ses blessures/Ah oui y a ses larmes aussi/C'est bien c'est juste au niveau de l'orthographe [...]/ Mais oui c'est pourquoi j'ai fait les accords/C'est bien Zwell/On écoute Sophia/Riad tu te retournes et tu écris/tu n'as rien écrit encore, tu es le seul qui n'a rien écrit/ Il sait pas écrire, là tu me le donnes/ Il se fout de moi il a écrit la chanson sur les lapins/ Alors, attention à la base on écrit pas des chansons sur les lapins/ Alors on écoute Sophia, S'il vous plaît, Toc, Toc, Toc/
[24,52 :25,13]	**44E**: Il est assis à la ninja sur une toiture/Il marche en silence sur ses bottes/ Il me fixe de ses yeux verts tels une couleur de gluant […], tourne dans la salle […]/ Il […] sans compréhension de son mètre de haut/ Ses yeux changent de leurs vraies couleurs/Je pense que vous avez devinez qui est-ce ?/ C'est donc le chat qui fait […]/
[25,13 : 25,28] 0,15	**45P3**: Bravo/ C'est beau/ Allez Karim/ On écoute Karim/
[25,28 : 25,47] 0,19	**45E**: Inaudible
[25,47 : 26,17] 0,30	**46P3**: Ah/ C'est bien/Disons qu'il se répète le guépard court plus vite qu'Usain Bolt […]/ C'est çà ?/ C'est bien trouver/Alors combien ont fini leurs poèmes ?/ Chuuuuut/Hé Nadja, tourne-toi, si tu veux écrire ton poème c'est maintenant/ Allez Riad/
[26,17 : 26,33] 0,16	**46E**: Un matin, un lapin me demanda son chemin/Je lui ai donné du parfum/Je lui ai volé son pain/ En fait c'est un marsien/
[26,33 : 26,58] 0,25	**47P3**: Il est drôle/Il est drôle/ Vous voyez qu'en poésie, on peut faire aussi de l'humour/ça peut être […]/ Je le lirai le poème/ Chuuuut, ah je ne fais que vous aider/ Je n'ai pas fait le mien/Oui, Chuuuuut/Chuuuuut, quatre vers en poésie/
[26,58 : 27,11] 0,13	**47E** : Allez, moi je vais lire quatre vers/Cette vase n'a pas de nom/ Elle vole pour ne pas être mangée / Car lorsqu'on la voit la vie nous vient/ Et l'appétit vient puis elle l'a mangée
[27,11 : 27,13] 0,02	**48P3** : Il l'a cuisinée puis l'a mangée
[27,13 :27,26]	**48E** : Elle est incroyable mais vraie/ Elle est noire et blanche//Elle S'arrête jamais de manger/Elle donne du lait bio et gratuitement/
[27,26 : 27,30] 0,04	**49P3** : C'est amusant que vous ayez quasiment tous fait des poèmes-devinettes/
[27,30 : 27,33] 0,03	**49E** : Moi, ce n'est pas un poème-devinette/
[27,33 : 28,32] 0,59	**50P3** : Qui sait…/Levez la main pour ceux qui ont bien avancé sur leur poème/Chuuuuuut, Alors, Chuuut, pour vous aider et pour ceux qui ont déjà un poème assez abouti il y a une deuxième étape avec cet animal qui n'est pas plus facile que la première/ Heu est-ce que vous avez déjà vu ce genre de chose ?/

[28,32 : 28,42] 0,10	**50E** : Ah, oui/ […]/
[28,42 : 30,27] 1,45	**51P3** : Alors, Chuuuuut, Alors calligramme, l'araignée/Et toi tu vas parler de quoi ?/ […]/Non mais regarde est-ce que […]/Non mais regarde est-ce que c'est l'araignée qu'il a dessinée ?/On va voir hein/Alors, Alors/
[30,27 : 30,32] 0,05	**51E** : Madame vous connaissez un animal qui vit […] ?/
[30,32 : 30,36] 0,04	**52P3** : un lapin/
[30,36 : 30,38] 0,02	**52E** : Franklin
[30,38 : 31,21] 0,43	**53P3** : Franklin, c'est une tortue/Chuuuut/Alors regardez deux petites minutes/Je voudrais que vous regardiez deux petites minutes ce poème/Ziad tu peux nous le lire/çui-là/Chuuuuuuuuuut
[31,21 :31,38]	**53E** : lecture du caligramme
[31,38 : 32,03] 0,25	**54P**3 : Ok, qu'est-ce que tu as dû faire ? Qu'est-ce que vous voyez là ? la toile de l'araignée/On a le titre du poème l'araignée bien sûr/ On a l'araignée en dessous/Et on a sa toile/De quoi nous parle le poème ?/
32,03 :32,05	**54E** : De l'araignée.
[32,05 :32,08] 0,03	**55P3** : Chuuuuuuuuuut/ Funambule en équilibre/C'est qui çà ?/
[32,08 : 32,10] 0,02	**55E** : C'est l'araignée
[32,10 : 32,32] 0,22	**56P3** : C'est l'araignée/ Alors, s'il y a […]/ C'est ce que je vous disais tout à l'heure/ Si là par contre je vous dis, funambule en équilibre, effectivement c'est pas la bonne figure de style, c'est pas une comparaison/Puisqu'on a pas comme, on a pas araignée non plus/Tu me disais c'est une ?/
[32,32 : 32,34] 0,02	**56E** : Métaphore/
[32,34 : 32,43] 0,09	**57P3** : Métaphore/ Le funambule en équilibre ça représente bien sûr l'araignée/Pourquoi il dit Funambule en équilibre ?/Qu'est-ce qu'il fait le funambule ?/
[32,43 :32,46] 0,03	**57E** : Il est en équilibre sur un fil//
[32,46 : 32,49] 0,03	**58P3** : Sur un fil/
[32,49 : 32,51] 0,02	**58E** : Et l'araignée il fait sa toile sur un fil/
[32,51 :33,10] 0,19	**59P3** : D'accord y a bien un rapport de ressemblance entre un funambule et une araignée et donc on peut parler bien sûr de métaphore/Joli fil bleu tu rêves/ C'est quoi le fil bleu ?/Pourquoi tu rêves ?/Funambule en équilibre sur un fil bleu tu rêves/
[33,10 : 33,13] 0,03	**59E** : Le fil bleu c'est le fil de l'araignée/
[33,13 : 33,30] 0,17	**60P3** : C'est le fil de l'araignée/ pourquoi, Pourquoi rêves ?/ Qu'est-ce que c'est qu'un rêve ?/Qu'est-ce qu'un […]/ Un rêve a quelle particularité ?/
[33,30 :33,34] 0,04	**60E** : C'est imaginaire, c'est pas réel/
[33,34 : 33,35] 0,01	**61P3** : C'est pas réel/ Et puis est-ce qu'il dure ?/

[33,35 : 33,36] 0,01	**61E** : Non
[33,36 : 33,55] 0,19	**62P3** : Il est souvent éphémère/Chuuuuut/Arrête Ryad tu es le seul à faire le bébé là/Le rêve est souvent éphémère/ Comment est le fil de l'araignée qui tient sa toile/?
[33,55 : 33,59] 0,04	**62E** : Il est fin, il est fin/
[33,59 : 34,03] 0,04	**63P3** : Peut-être ou obsolète/ Mais est-ce qu'il est solide ?/
[34,03 : 34,04] 0,01	**63E** : Non/Il est fin/ E : Il est fragile/
[34,04 : 34,19] 0,15	**64P3** : Alors pour l'homme en tout cas on fait ça et il s'enlève/ Pourtant il est assez solide pour l'araignée parce que ça supporte son poids, par exemple de l'araignée/Ça supporte les mouches qui meurent dessus/
[34,19 : 34,25] 0,06	**64E** : Mais si […] /
[34,25 : 34,44] 0,19	**65P3** : Ha Wey si c'est […]/ on n'arriverait pas à couper le fil/Je ne pense pas/ c'est très solide par rapport à ce qu'on peut supporter comme poids/ « L'araignée livrée au caprice du temps et du vent »/Chuuuut/ Qu'est que ça veut dire qu'elle est livrée aux caprices du temps et du vent ?/
[34,44 : 34,49] 0,05	**65E** : Elle est dans l'air/Elle n'est pas tout seule/
[34,49 : 35,26] 0,37	**66P3** : Elle est dans la nature effectivement//Fleuve, passe du soleil, passe du vent, elle tisse sa toile/ « Tisse une dentelle à l'odeur de prison »/Pourquoi il parle de prison ?/ Alors, il parle de dentelle et d'un autre côté de prison/C'est un peu bizarre quand même/Pourquoi on parle de dentelle pour sa toile ?/
[35,26 : 35,28] 0,02	**66E** : Parce que c'est fin/
[35,28 : 35,44] 0,16	**67P3** : Oui c'est ça le mot/ C'est très fin, doux/C'est très fin/ C'est tissé très très finement/Si on le regarde […]/ Vous avez déjà regardé ho/, vous avez déjà regardé une toile d'araignée de près ?/
[35,44 : 35,45] 0,01	**67E** : Oui/
[34,45 : 34,57] 0,12	**68P3** : C'est très fin/Oui mais si on le regarde c'est quand même parfait si tu l'as vu tisser/ Et prison pour qui ?/ L'odeur de prison pour qui alors ?/
[34,57 :36,04] 0,07	**68E** : Pour l'araignée/ E : Non pour les moucherons/Pour les moucherons qui viennent/Les trucs qui rentrent dans la prison […]/
[36,04 : 36,38] 0,34	**69P3** : Ils ne peuvent plus ressortir/ Alors c'est une odeur de prison/ Chuuuut/ Attends qu'elle le finisse/Après si elle le veut on le lira/Tu veux le lire ?/ Le poème de Ryad/Chuuuut, Hooo/
[36,38 : 36,54] 0,16	**69E** : Un matin, un matin, je lui ai donné du parfum/ J'ai voulu lui demander du pain/ Mais en fait c'est un marsien/Et le marsien m'a posé un lapin/ Et a gardé son pain/Il a appelé son maître-chien/J'ai voulu […]/ J'ai eu peur parce que c'était des assassins/
[36,54 : 37,02] 0,08	**70P3** : Il a insisté sur quoi ?/
[37,02 : 37,04] 0,02	**70E** : Sur le « in »/
[37,04 : 37,51] 0,47	**71P3** : Sur le « in »/ Il a choisi un son qu'il a rimé sans arrêt/ Eeeet c'est qu'on retrouve aussi dans les poèmes en français ces sons qui se répètent/ Et là il ne consiste pas seulement à la fin du vers/ On entend toujours ces sons qui donnent le rythme au poème/ Alors tu vas nous faire un lapin ou un marsien ?/ Après, je vous demande de mettre en image votre poème/ Alors, n'essayez pas d'écrire directement votre poème/ Je vous le conseille/
[37,51 : 37,54] 0,03	**71E** : Madame, regardez/

[37,54 : 39,06] 1,12	**72P3** : Alors/Chuuuut/Alors essayez d'écrire directement votre poème/Je vous conseille […]/ Hein […] / Laisse finir à la maison.
[39,06 : 39,11] 0,05	**72E** : Madame/
[39,11 :39,25] 0,14	**73P3** : C'est compliqué d'accord/ Ça c'est pour après/Le DM c'est pour maximum le mercredi, donc c'est trop tard/Alors, j'ai pas pensé à prendre des feuilles blanches/
[39,25 : 39,27] 0 ?02	**73E** : Ha, moi je l'ai fait au dos/
[39,27 : 39,55] 0,28	**74P3** : Ha, mais oui vous pouvez le faire sur le dos de l'araignée s'il vous plait/ Alors faites votre dessin/ dessine au tableau/
[39,55 : 40,04] 0,09	**74E** dessine au tableau E : Madame, je pourrais dessiner ?/
[40,04 : 40,07] 0,03	**75P3** : Alors dessine-nous une mouche/
[40,07 : 40,15] 0,08	**75E** continue à dessiner/
[40,15 : 40,25] 0,10	**76P3** : Faites attention parce que ça risque d'être compliqué faites pas un dessin super facile/Vous allez écrire dessus votre poème/
[40,25 : 40,35] 0,10	**76E** continue son dessin
[40,35 : 40,38] 0,03	**77P3** : Faites des choses assez stylisées/
[40, 38 : 40,43] 0,05	**77E :** Continue de dessiner au tableau/ E : Ya pas d'oreilles/
[40,43 : 43,32] 2,49	**78P3** : Chuuut/Alors par exemple/Alors […]/ Oh Oh/Alors une fois que vous avez fini de faire un dessin assez stylisé […]/ Ce que vous allez faire sagement c'est d'écrire ici : le chat/Et tout le long des oreilles etcétéra/Et vous allez devoir effacer le dessin qu'il y a derrière/J'écris au stylo/Vous faites des choses stylisées/Je l'ai prêté à une élève/ Non, non/Hé, hé, hé/Alors, essayez/Alors, essayez, Chuuut (un moment de silence)/ Chuuuut/J'apporterai les autres images, j'ai prêté mon livre à une élève/
[43,32 : 46,36] 0,04	**78E :** (les élèves se mettent au travail en dessinant leurs images) **E** : Elle est belle la tortue/
[46,36 : 46,38] 0,08	**79P3** : Fais-le plus gros/
[46,38 : 46,47] 0,09	**79E : (**les élèves continuent à dessiner)
[46,47 : 47,13] 0,16	**80P3** : Hé, vous avez peut-être pas/ Chuuut, mais si tu le fais comme çà […]/Nadja, arrête-toi/
[47,13 : 48,03] 0,50	**80E :** Les E Continuent à faire leur calligramme/
[48,03 : 48,09] 0,06	**81P3** : Normalement tu dois avoir écrit quelque chose dans ton poème au moins/Hélène tu m'agaces/
[48,09 :48,23] 0,14	**81E** : (Les élèves continuent leur travail)
[48,23 : 51,05] 2,42	**82P3** : Alors, est-ce que […] ?/(moment de silence)/Allez, Chuuut, vous notez s'il vous plait dans vos carnets ou le cahier de texte/Pour lundi/Faites attention c'est les derniers devoirs/Chuuut, chuuuut, hoooo/Toc,toc,toc/Tu arrêtes deux secondes/Pour lundi finir le calligramme/Il vous restera un DM que vous devez me rendre demain mercredi, dernier délai/Heu, un petit contrôle sur le vocabulaire de la poésie, les figures de styles/ Et le calligramme/C'est les trois dernières notes/Donc finir le calligramme/Sur une feuille blanche, faites-le/Attention aux fautes d'orthographe, etc. / Revoyez votre texte/

[51,05 : 52,30] 01,25	**83E :** (les élèves notent les devoirs et continuent leur travail)
[52,30 : 52,46] 0,16	**84P3**: Chuuuu, hoooooo/Toc, toc,toc/

Annexe 6: Transcription de la séance de P4 (Professeur titulaire/Sénégal)

TEMPS	PAROLES
[00, 00 : 00,13]	**1P4** : Celui-là/ Celui-là / Je l'ai distribué hier/
[00, 13 : 00,15]	**1E** : Monsieur quel texte ?
[00,15 : 00,48]	**2P4** : Celui-là/ Je l'ai distribué hier/ Mais ce texte sans doute tu ne l'as pas non plus ?/Tiens et voilà/Il serait bon pour se mettre au travail que l'on ne mette pas cinq minutes/ Deux suffisent à mon sens largement/Bon je vais vous demander un petit travail pour ce texte/Vous le sortez je répète/on a noté déjà, je crois le titre de la séance/
[00,48 : 00,50]	**2E**: Monsieur/Monsieur, celui-là ?/
[00,50 : 01,11]	**3P4** : heu !/ Tu te retournes rapidement/ Il faut pas que je te le répète/Complètement/Tu t'assoies correctement/Correctement/ Correctement/ Dans le bons sens/ Tu remets ta chaise correctement/Oui !/
[01,11 : 01,13]	**3E** : J'ai pas la fin /
[01,13 : 01,24]	**4P4** : Oui ! Tu n'étais pas là / Je vais te le passer/
[01,24 : 01,26]	**5P4** : Tu ne commences pas/ Si tu bavardes, là je te mettrai en perm/Je n'ai pas de temps à perdre/Je ne l'ai pas tout de suite/ Je te le passerai après/Alors, il faut qu'on prenne tout de suite le texte et qu'on le lise/Floriane/ s'il te plaît/ Tu vas nous le lire/
[01,26 : 01,42]	**4E** : Lecture du texte/
[01,42 : 02,06]	**6P4** : Attends/ Attends/ Précisions : je le dis une fois, je ne le dirai pas deux fois/ On lit le texte si quelqu'un… /Alors on ne pourrait pas fermer la porte/ Il y a du bruit dans le couloir/Vous faites quoi dans le couloir ?/
[02,06 : 02,08]	**5E** : On peut ouvrir les volets/
[02,08 : 02,24]	**7P4** : Non ! quand on laisse ouvert de ce côté on entend rien avec le bruit dans le couloir/Alors je répète/ Je le dis pour toi et pour les autres/ Quand on lit un texte si quelqu'un gêne le lecteur y a pas de problèmes, il copie le texte/Le deuxième copie deux fois le texte, etcétéra, etcétéra/C'est la règle de base/ Je la rappelle juste/Et je le ferai très volontiers/ On y va/
[02,24 : 03,12]	**6E** : Lecture du texte
[03,12 : 03,14]	**8P4** : Je vais le remplacer
[03,14 : 03,16]	**7E** : moi
[03,16 : 03,18]	**9P4** : Allez Violette s'il te plait
[03,18 : 05,50]	**8E** : Lecture du texte

[05,50 : 06,10]	**10P4** : Voilà/ Donc à la fin il manque le mot/ Le prénom a été effacé/ Tal/ T , a ,l/ D'accord/ C'est son prénom/ Voilà/ Donc, premier travail que vous allez faire/ Sur les lignes d'une à dix huit/ Elles sont numérotées/ Les dix huit premières pas plus/Vous relisez les dix huit premières/ Vous me dites/ Prenez le temps de les lire/
[06,10 : 06,11]	**9E** : Monsieur/
[06,11 : 06,14]	**11P4** : Si c'est pour répondre attends une minute/
[06,14 : 06,17]	**10E** : Non ! c'est pour ça/ C'est qui Eiffrac ?
[06,17 : 06,20]]	**12P4** : EIF […] ! Attends/ C'est quel nom pardon?/
[06,20 :06,23]	**11E** : Ya Etan/ C'est son frère/
[06,23 : 06,26]	**13P4** : Oui ! Non ! Non ! Eifrac Heeeeeeeeeeu ! Eifrac ?/
[06,26 : 06,28]	**12E** : C'est son frère/
[06,28 : 06,30]	**14P4** : Non Non !/ Son frère c'est Etan/
[06,30 : 06,32]	**13E** : C'est sa meilleure amie/
[06,32 : 07,05]	**15P4** : Eifrac/ C'est sa meilleure amie/ C'est çà/ Eifrac c'est sa meilleure amie/ Voilà c'est sa meilleure amie/C'est sa meilleure amie/Voilà/ Heeeu […]/ Je crois que dans la classe personne ne l'a encore lu hein/Je vous encourage vivement à le lire/ Y en a quelques uns qui l'ont lu dans l'autre classe et qui ont adoré/ Je préfère vous le dire/ donc l'idée c'est que vous alliez chercher ce livre parce qu'il est disponible en quinze exemplaires/Bon je ne voudrais pas absolument vendre cette lecture-là/ Je n'ai aucune action/Mais je sais qu'elle vous plairait/ J'en suis sûr/oui !/
[07,05 : 07,14]	**14E** : Heeeu !/ Qu'est ce qui se passe le 3 septembre 19.. ?/
[07,14 : 08,17]	**16P4** : Le 3 septembre/ Mais je vous […]/ Ecoutez/ çà on y viendra/ Heeeu […]/ C'est dit en plus/ Celle que nous avions vue le 13 septembre 1993 c'est lors de la signature des accords entre Israéliens et palestiniens heeu […]/ Pour une paix durable/Et on va y revenir /Pour l'instant ce que je préférerais c'est de vous laisser le repérer sur les lignes d'une à dix huit/Mais relisez attentivement/Ensuite quand vous avez lu, Vous essayerez de me dire à quelle forme çà vous fait penser ?/ Mais vous ne le dites pas pour le moment/ Vous le gardez pour vous/N'est-ce pas Floriane/Je te le dis en premier/Mais relisez d'abord/ Ensuite on s'intéressera au portrait du destinataire kilyan /On va mettre simplement : repérage/Alors on relit les dix huit premières lignes pas plus/
[08,17 : 09,25]	**15E**: Lecture silencieuse du texte. **16E** : C'est quelle séance ?/
[09,25 :09,50]	**17P4** : Non ! Oui ! oui ! Mais çà/ Le numéro de la séance/On l'avait noté hier déjà/ Là vous le savez on avait pas eu le temps/ C'est la séance…/ C'est la suite du travail qu'on a commencé la semaine dernière puisque entre temps il y a eu les épreuves d'histoire de l'art/ Je ne vous ai pas vu/ Y a eu le contrôle/ Y a eu la correction du contrôle/Donc on en est pratiquement à la suite […]/ Bon la suite pour les lettres/ C'est mal parti là/ Juste avant vous prenez le texte/ On a presque rien/ Juste vous prenez le texte à la suite de çA/ C'est la suite/A la suite de çà tout simplement/Donc juste avant vous collez le texte/Juste avant vous collez le texte/Relisez attentivement les dix huit premières lignes s'il vous plaît/Oui à la suite de çà/Il faut voir […]/ Pourquoi cette forme ?/ Il faut se mettre d'accord sur quelle forme/
[09,50 : 10,03]	**17E** : Lecture siencieuse du texte
[10,03 : 10,26]	**18P4** : .Vous regardez tout simplement/Ce qu'on a fait je répète le mardi/ Ensuite je ne vous ai pas eu en fait parce que y a eu heeeu/ Ya eu […]/Jeudi j'étais pris par l'épreuve d'art vous le savez/ Le vendredi on a fait contrôle/ Hier on a corrigé le contrôle/ On en est exactement à la suite de ce qu'on a fait Mardi/ Donc vous collez le texte juste après ce qu'on a fait Mardi/ Voilà derrière/ Vous collez le texte et vous vous arrêtez sur la ligne dix huit/ S'il vous plaît sans perdre trop de temps/
[10,26 :10,43]	**18E** : La lecture silencieuse se poursuit/
[10,43 :10,51]	**19P4** : Oui Lisa/ Si l'on regarde les dix sept premières lignes à quoi on peut penser du point de vue de la forme de ce texte ?/

[10,51 : 10,53]	**19E** : Bein à une autobiographie/
[10,53 : 11,01]	**20P4** : Alors en quoi on peut parler de forme ?/Tu peux parler/ tu as raison quand même/
[11 : 01 : 11,03]	**20E** : Une autobiographie/
[11,03 : 11,05]	**21P4** : Alors pourquoi tu dis autobiographie ?/ Je ne sais pas si tout le monde t'a entendu/
[11,05 : 11,06]	**21E** : On peut parler d'autobiographie/
[11,06 : 11, 11]	**22**P : Oui on peut parler d'autobiographie/ SI tu dis autobiographie/ Je ne sais […] / Pourquoi tu dis ça ?/
[11,11 : 11,12]	**22**E : Bein […]/
[11,12 : 11,13]	**23**P4 : Pardon/
[11,13 : 11,17]	**23**E : Il raconte un peu sa vie/
[11,17 : 11,29]	**24P4** : Il raconte un peu sa vie mais pas plus/Oui, il raconte un peu sa vie/ Je veux bien/ Je ne sais pas s'il raconte sa vie dans ce texte là/Je ne le crois pas/ Tu prends tes affaires/ Tu t'écartes un peu s'il te plait/
[11,29 : 11,34]	**24**E : Elle diiiiit heeeu comment cet homme aaaaaa//
[11,34 : 11,35]	**25P4** : Je n'entends pas/
[11,35 : 11,38]	**25**E : Elle diiiiiit heeeu je/
[11,38 : 11,50]	**26**P4 : C'est pourquoi je ne vois pas si c'est vraiment […] / Je ne vois pas en quoi ce serait une autobiographie/autre chose plus évidente, on va dire/ Parce que c'est pas faux/Ce que tu dis n'est pas faux/ Elle dit : « je »/ Elle parle d'elle/Donc dans ce sens tu as raison/
[11,50 : 11,53]	**26**E : Mais elle se présente/
[11,53 : 12,04]	**27P4** : Oui elle se présente/ Mais je pense que quand je dis forme/A quoi çà peut faire penser comme type de texte ?/ Si vous préférez […]/ Comme type de texte ?/ Oui/
[12,04 : 12,07]	**27E** : inaudible/
[12,07 : 12,12]	**28P4** : Ça c'est par rapport à un autre roman/ Oui bon alors/
[12,12 : 12,15]	**28E** : Bein à une poésie
[12,15 : 12,22]	**29P4** : Ah ! Je préfère ça déjà/ A une poésie/ C'est ce que j'attendais/ Mais pourquoi ?/ Même si ce que vous avez dit ce n'est pas faux/
[12,22 : 12,24]	**29**E : Parce queeee […]/ Parce qu'il dit : « j'imagine »/
[12,24 : 12,32]	**30P4** : Attends ! Attends !/ Tu me sors ton carnet/ Sors, s'il te plaît, ton carnet/ Tu me le mets sur le coin du bureau/ Et la prochaine fois je te mets un mot/ Alors Je n'ai pas entendu/
[12,32 : 12,38]	**30**E : Qu'elle emploie des mots poétiques ?/ Elle dit : « j'imagine »/
[12,38 : 13,09]	**31P4** : Oui ! Voilà elle utilise […] / Elle utilise effectivement pas moins de sept fois « j'imagine »/ Bon elle le place systématiquement en début de phrases/ Ces phrases sont ponctuées d'une manière un peu originale au moins/ Puisqu'elle va à la ligne/ Elle retourne à la ligne un peu comme à la manière d'un poète/ C'est pour çà/ On pourrait penser à un poème/ Ce n'est pas un poème/ Mais çà fait penser à un poème/ Pourquoi cette mise en forme à votre avis ?/ Pourquoi il choisit […] ?/ Il aurait pu en choisir d'autres pour dire la

	même chose/Oui/
[13,09 :13,13]	**31E** : Pour […]/ Pour charmer […]/
[13,13 : 13,24]	**32P4** : Ah peut-être ?/ Je ne sais pas qu'il est intéressant pour intéresser la personne, pour la charmer, pour lui donner envie d'aller plus loin, puisque ce sont les premières lignes de sa lettre/ Très juste/ C'est intéressant/ Oui !/
[13,24 : 13,32]	**32E** : Bein elle veut écrire/ Bien tout ça/ Afin elle veut montrer qu'elle est intelligente/
[13,32 : 13,34]	**33P4** : Elle veut montrer que […]/ Pardon/
[13,34 :13,35]	**33E** : Qu'elle est intelligente/
[13,35 :13,45]	**34P4** : Qu'elle est intelligente/ Peut-être ?/ Peut-être ?/ Peut-être ? / Mais surtout qu'est-ce qui […] ?/ Quels sont ces mots : « j'imagine » ?/ C'est pas n'importe quel mot quand même/ « j'imagine »/
[13,45 : 13,47]	**34E** : Elle fait des rêves/
[13,47 : 14,48]	**35P4** : D'une certaine manière elle s'explique/ Elle rêve à un portrait idéal/ Portrait de celui […]/ Qui va lui répondre/ En fait espère-t-elle/ Donc l'idée c'est ça/ Elle insiste sur cette mise en forme/ C'est une rêveuse/ C'est quelqu'un qui a des idées et qui se laisse facilement entraîné par son imagination qui est forte puisque là […] / Après ce qu'il en est de la réalité qui est tout autre/ Vous verrez hein/ Alors deuxième cas/ Elle imagine, on est d'accord son correspondant idéal/ Essayez de repérer […]/ Repérez en surlignant, par exemple, dans le texte dans ces premières lignes vous n'êtes pas obligés d'aller au-delà/ C'est toujours pareil/ Sept premières lignes hein/ Pas besoin d'aller plus loin/ Vous repérez tout ce qui ferait le portrait idéal de cette jeune fille/ En attendant je remplis les carnets/ Donc allez-y prenez cinq minutes pour ça/
[14,48 : 15,46]	**35E** : Les élèves se mettent à la tâche/
[15,46 : 15,47]	**36P4**: Les dix huit première lignes/ Alors ceux qui ont déjà commencé trois minutes/ Et ceux qui n'ont pas encore commencé cinq minutes/
[15,47 : 17,06]	Les élèves continuent à repérer : **36E** : Monsieur c'est ça qu'il faut faire ?/
[17,06 : 17,17]	**37P4**: Mais bien sûr/ Biensûr, ça fait partie/
[17,17 :17,22]	**37E**: Monsieur c'est des lignes une à dix huit aussi ou tout le texte ?/
[17,22 : 17,51]	**38P4**: Non ! Non !/ Que ligne dix huit/ Que lignes : de une à dix huit / Le reste ensuite/ Il n'y en a pas/ Il n'y en a pas/ Y en a pas/ Y a pas d'éléments sur lui/ Donc, essayez de repérer que […]/ Voilà ça c'est bon/ Ça c'est bon/ Évidemment vous allez tomber essentiellement sur des adjectifs heeeeeeu !/ Pour l'essentiel quelques noms mais surtout des adjectifs/ Tu peux me montrer s'il te plait/
[17,51 : 17,53]	**38E** : Mais j'ai pas encore fini/
[17,53 : 17,55]	**39P4** : Tu te rends compte qu'il y a un petit problème sur ce que tu fais/
[17,55 : 17,57]	**39E** : Bein ! Oui/
[17,57 : 18,46]	**40P4** : C'est pas exactement ce que j'ai demandé/ C'est pas le bon texte en plus/ Tu ne travailles pas sur le bon texte/ Le bon texte c'est celui-ci/ Celui que je vous ai distribué hier/ Ça n'a rien à voir avec ce que tu fais/ Tu travailleras sur celui-ci/Alors tu soulignes tout/ Mais c'est pas tout qu'il faut souligner/ C'est pas tout/ Mais « j'imagine » on ne le retient pas/ Il faut […]/ Mais regarde tu as tout souligné toi/ Attention ! Il ne s'agit pas de souligner tout le texte/ Ce n'est pas ce que je vous demande/ Je vous demande de souligner que ce qui permet de viser un portrait idéal selon elle/ Le portrait du destinataire de la lettre/ Celui qu'elle voudrait avoir/ Elle l'aura peut-être pas/ On verra ça après/
[18,46 :18,47]	**40E** : Monsieur j'ai fini/
[18,47 : 19,42]	**41P4** : Mais tout au début/ Pourquoi tu ne soulignes pas ça par exemple ?/ C'est important/ C'est même très important/ Alors je crois qu'il y a deux types de problèmes/ Y a ceux qui ont tout souligné/ Mais c'est pas tout souligner qu'il faut/ C'est pas tout souligner/ C'est simplement les adjectifs et les noms/ Par exemple l'adjectif au début du texte/ « Tu as de longs cheveux bruns »/ Mais c'est de « Longs cheveux » […] / « J'imagine que Tu as que de longs cheveux bruns »/ Mais vous ne soulignez que : « longs cheveux bruns »/ En fait s'il dit : « j'imagine » comme « tu as » c'est pas la peine/ C'est pas très grave mais c'est pas nécessaire/ On va voir ça aussi/ Nicolas c'est pour ton bien/ Seul Nicolas a la parole/

[19,42 : 19,44]	**41E** : (Nicolas) Alors « Que tu as de longs cheveux bruns »/
[19,44 :19,59]	**42P4** : Attends ! Attends ! comme tu es loin/ Tu es très éloigné on va attendre que tout le monde se taise complètement avant de pouvoir continuer/ Alors Nicolas/
[19,59 : 20,03]	**42**E : (Nicolas) « tu as de longs cheveux bruns »/ Des yeux…/
[20,03 : 20,16]	**43P4** : Je précise pour les autres/ Si vous n'aviez pas souligné ça/ Si vous avez souligné plus que ça vous corrigez/ Thomas tu te retournes s'il te plaît/
[20,16 : 20,18]	**43E** : « Yeux noisette »/
[20,18 : 20,23]	44P4 : Oui bien sûr/ Donc « longs cheveux bruns »/ « Yeux noisettes »/ C'est comme ça qu'elle imagine hein/
[20,23 : 20,25]	**44E** : Un air rêveur/
[20,25 : 21,02]	**45P4** : « Hé oui ! Un air rêveur/ ça c'est la première ligne/ On pourrait dire pour le premier couplet/ Tout à l'heure on a parlé de poésie/ On a l'impression que chaque phrase est présentée comme un couplet ou bien un refrain/Bon on verra ça ! Ça porte un nom d'ailleurs/ On aura l'occasion de revenir sur ça, tout à l'heure/ Une forme poétique particulière qu'on n'a pas encore croisée, qu'on aura l'occasion de croiser qui s'appelle une anaphore/ Je le marque là/ On y reviendra/ Ça portera sur la poésie/ Anaphore c'est un retour qui peut être un retour de sons simplement/ Un retour de construction c'est le cas ici/ Un retour de mots/ Ici c'est « j'imagine que […] » qui revient sept fois en huit lignes/Tu as raison/ Continue s'il te plait Nicolas/ »
[21,02/ 21 ,06]	**45**E : « Que tu es souvent triste »/
[21,06 : 21,11]	**46P4** : Oui ! « que tu es souvent triste »/ Donc souvent triste bien sûr /
[21,11 : 21,12]	**46E** : Monsieur ! Moi, moi/
[21,12 :21,14]	**47P4** : C'est juste/ Continue/
[21,14/ 21,16]	**47E** : (Nicolas) « Que tu as le même âge que moi »/
[21,16 : 21,20]	**48P4** : Oui/ « Le même âge que moi »/ C'est juste/ Donc elle cherche quelqu'un qui a autour de dix-sept ans / Puisqu'elle a dix-sept ans on le sait / Ensuite/
[21,20 :21,25]	**48**E : (Nicolas) « Que les battements de ton cœur s'accélèrent […] »
[21,25/ 21,26]	**49P4** : Excuse-moi je n'entends pas bien/
[21,26 : 21,29]	**49E** : « Que les battements de ton cœur […]/
[21,29 : 21,51]	**50P4** : Oui battements/ « Que les battements de ton cœur s'accélèrent parfois […] »/ Bon ! Je ne sais pas si c'est directement lié au portrait ?/ Je ne sais pas comment on va traduire ça/ Qu'est-ce qu'on doit comprendre/Anne ! Tu t'assois correctement/ Qu'est-ce qu'on doit comprendre avec cette […]/ Cette phrase ?/
[21,51 : 21,53]	**50E** : Elle est amoureuse/ Elle est amoureuse d'une fille/
[21,53 : 21,54]	**51P4** : « Battements de cœur »/ On peut avoir des « battements de cœur plus forts » pour toute autre chose/Qu'est-ce qui s'est passé dans les premières lignes?/
[21,56 : 21,58]	**51E** : Pour les attentats/ Pour les attentats/
[21,58 : 22,18]	**52P4** : Bien sûr il y a eu un attentat/ Son cœur a sauté dans sa poitrine/ C'est ce qu'il veut dire/ Donc il a peur pour les siens/ Donc, s'il est palestinien ce genre de problème l'intéresse aussi/ Forcément/ Ensuite, Nicolas c'est très bien pour l'instant/
[22,18 : 22,20]	**52E** : Heeeu […]/ « Que tu as des petits frères »/
[22,20 :22,26]	**53P4** : Oui ! Alors heeeeu…/ Peut-être autre chose aussi/ « Tu sors en disant »/

[22,26 : 22,36]	**53E** : « Tu t'embêtes comme moi »/ **54E** : (Nicolas) « tu t'embêtes comme moi mais que tu aimes […]/
[22,36 : 22,38]	**54P4** : Tu as des petits frères » absolument/« Tu t'embêtes »/ Et enfin « un grand frère » que tu as laissé ici/
[22,38 : 22,40]	**55E** : (Nicolas) « Un grand frère que tu as laissé ici/
[22,40 : 22,50]	**55P4** : Autrement dit ça c'est à peu près le portrait du correspondant idéal […]/ Est-ce qu'on voit plutôt une fille ou un garçon ?/
[22,50 : 22,52]	**56E** : une fille/ Bein ! Y en a […]/
[22,52 : 23,03]	**56P4** : Une fille bien sûr/ Ce personnage-là, à qui fait-il penser immédiatement ?/ Ce personnage la, à qui fait-il penser immédiatement ?/ Dans les sept premières lignes/
[23,03/ 23,05]	**57**E : A elle-même/
[23,05 : 23,21]	**57P4** : Oui ! A elle-même/ C'est son double/ Elle veut écrire à son double/ Vous vous souvenez qu'elle est passée d'un récit intime qui est un journal intime à une lettre/ Mais, dans cette lettre finalement elle continue à écrire, à elle-même/ A part que c'est elle-même/ Vous trouvez une grande différence d'avec elle-même/ Si vous pouvez dire ça, comme ça/ Ce serait quoi cette différence ?/ Oui !/
[23,21 : 23,25]	**58E** : Il habite de l'autre côté/
[23,25 : 23,28]	**58P4** : De l'autre côté/ Absolument ! De l'autre côté de la frontière/
[23,28 : 23,31]	**59E** : En fait elle voudrait sa jumelle mais palestinienne/
[23,31 : 23,51]	**59P4** : C'est-à-dire ce serait son double/ Mais son double palestinien/ N'est-ce pas son double palestinien/ Ce serait son double palestinien/ Plutôt sa double palestinienne/ Elle voudrait surtout pouvoir échanger avec elle ou lui / Elle, puisque c'est une fille/ Pourquoi essentiellement ?/ On en a parlé tout au début/
[23,51 : 23,54]	**60E** : Parce qu'elle veut essentiellement discuter avec elle/
[23,54 : 24,00]	**60P4** : Wey elle/Alors pourquoi ?/ Pourquoi elle veut absolument discuter ?/ Non plus avec absolument son carnet, avec son journal intime mais avec quelqu'un ?/
[24,00/ 24,04]	**61E** : Pour voir la réalité/ Pour savoir ce qui s'est passé/
[24,04 : 24,11]	**61P4** : Pour mieux comprendre et avoir des réponses à ses questions/ Elle écrit : « comprendre »/ Vous vous souvenez ce n'est pas la même chose pour Oscar/ Oscar écrit pourquoi lui/
[24,11 : 24,15]	**62E** : Pour donner des souhaits/ Pour être mieux/
[24,15 : 24,50]	**62P4** : Oui ! Pour pouvoir être mieux/On avait parlé d'un mot difficile/ Vous ne vous souvenez pas de ce mot ?/ L'écriture ca-thar-tique/ Je l'ai écrit aussi/Il écrivait pour se soulager d'une certaine manière/ Soulager sa difficulté/ Ses difficultés/ Alors que là le personnage c'est pas ça/ C'est pour mieux comprendre son monde/ Par exemple, Lucie qui est de l'autre côté qui la combat/ Puisque Palestiniens et juifs sont à la fois peuples frères et peuples ennemis/ Depuis très longtemps/ Oui !/
[24,50 : 25,04]	**63E** : Vu que son double a dix-sept ans, peut-être qu'elle veut tenter […]/
[25,04 : 25,20]	**64P4** : Peut-être/ En tout cas elle veut tenter/ Elle veut essayer/ Elle veut essayer de mieux comprendre en se servant de l'autre qui n'est pas [...]/ Qui lui ressemble mais qui n'est pas lui-même/Alors, bizarrement c'est comme ça/ Oui !
[25,20 :25,22]	**65E** : Pourquoi […] **?/**
[25,22 : 25,40]	**66P4**: Bonne question/ Mais je n'ai pas la réponse/ Mais j'ai une demie réponse qui vaut ce qu'elle vaut/ Puisqu'elle veut quelqu'un qui soit très proche d'elle/ La personne qui puisse être la plus proche d'elle c'est une fille ou un garçon ?/
[25,40 : 25,42]	**67E**: Maiiiiiiiis !/ Elle ne raisonne pas comme un garçon/

[25,42 : 26,12]	**67P4**: Oui !/ Elle ne raisonne pas comme un garçon premièrement/ N'a pas [...]/ N'éprouve pas les mêmes sentiments d'un moment/ N'a pas leeeee [...], heeeeeeu [...], les mêmes émotions/ Donc elle voudrait quelqu'un qui l'aide à comprendre ce monde bizarre dans lequel les palestiniens et les juifs se haïssent/ C'est la dernière fois que je te le dise/ Donc elle voudrait comprendre ça/ Elle voudrait comprendre pourquoi ces peuples-là se haïssent/ C'est une première chose/ Mais en même temps pour ça elle a besoin de quelqu'un qui soit plus près pour pouvoir comprendre plus près d'elle-même / C'est peut-être pour ça/
[26,12 : 26,15]	**68E**: Monsieur/ Peut-être elle manque d'affection/
[26,15 : 26,28]	**68P4**: Peut-être/ Alors avant qu'on aille plus loin/ Je voudrais que ça, ça nous serve juste d'entrée en matière/ On le verra peut-être/ Peut-être pas/ Mais [...]/ Donc la personne qui va lui répondre en gros c'est qui ?/ Alors allons-y/ Oui !/
[26,28 : 26,30]	**69E**: C'est un garçon/
[26:30 : 26,33]	**69P4**: Pourquoi tu dis c'est un garçon ?/ Tu as lu le texte ou pas ?/
[26,33 : 26,37]	**70E**: Non je ne l'ai pas lu/ Vous l'aviez dit/
[26,37 : 26,43]	**70P4**: Je l'ai dit [...]/ Héééééé !/ Ah !/ Oui, c'est vrai j'en ai parlé effectivement/
[26,43 : 26,45]	**71E**: Ah oui !/ Il s'appelle Gazaman/
[26,45 : 28]	**71P4**: Alors il a de l'humour assez délirant/ Vous allez voir effectivement/Alors avant [...]/ Tout à fait mais je ne savais pas que je pouvais préciser déjà ça/je n'aurais pas dû/ Donc […]/ Tu as complètement raison / En réalité, elle va tomber sur quelqu'un qui n'a strictement pas le portrait que l'on vient de lire/ Je vous lis le texte/ Je vous lis le texte/ Vous écoutez bien vous allez voir cette personne est aux antipodes de ce qui était prévu/ Ensuite je vous distribuerai le second texte/ Je vous poserai sur le deuxième texte/ Le premier nous servait juste d'introduction/ D'accord/ On se focalisera rapidement sur la réponse/ Donc on se comprend bien/ Ce que je vais lire c'est la réponse d'un personnage par Emails […], par courriels/Je vous rappelle que c'est un roman qui se fait par courriels/Donc voici la réponse/ Écoutez bien et ensuite vous réagissez par rapport à ce qu'on a dit puisqu'elle a des attentes précises/ Vous allez vite comprendre que ses attentes ne seront pas toute satisfaites/ Donc je lis/ Elle s'appelle la réponse/ C'est le chapitre 2/
[28,00 : 32,28]	**72P4**: Lecture du texte par le prof/ Oh ! Oh !/ On y va/ Tu te retournes je te l'ai dit quatre fois/ Depuis tout à l'heure c'est beaucoup/ (Suite de la lecture)
[32,28 :35,41]	**73P4**: Alors ce qui est étrange c'est qu'on pourrait croire/ On pourrait s'attendre que cette lettre soit la dernière/ Mais quand même cent cinquante pages qui suivent derrière/ Je vous assure c'est assez long déjà/ Donc il va se nouer quelque chose/ Il va se nouer des choses entre ces deux-là probablement/ Je vous encourage à lire ce roman puisqu'on ne le lira pas en classe/ Par contre, on va travailler d'un peu plus près sur cette réponse/ On va commencer/ Vous le terminerez/ Alors, tu veux bien finir la distribution s'il te plait/ Merci/ Oh ! Oh! / Quand vous avez le texte sous les yeux/ Le premier texte vous servait d'introduction/ C'est ce que je vous ai dit/ Plus qu'autre chose/ Le deuxième on va l'expliquer beaucoup plus en profondeur/ Donc on va s'intéresser à plusieurs choses [...], notamment/ Oh ! Oh !/ Cette fois ce n'est pas le portrait du destinataire Kilian/ C'est le portrait du destinataire (?) dans la lettre/ Donc on va commencer par là pour aller vite/ Alors/ Premier courriel/ Réponse à la lettre dans la bouteille envoyée par Tal/ Oh! Oh ! Première chose que je vais vous demander c'est complémentaire à ce qu'on a fait il y a cinq minutes/ Simple : repérer lignes 5 à 15 les éléments du portrait de l'émetteur/Alors ça c'est cinq minutes pas plus/Au moins que l'on fasse ça, comme ça, on aura du travail pour demain sur ce même texte/
[35,41 : 36,00]	**72E**: Les élèves travaillent à repérer les éléments du portrait de l'émetteur dans le texte/
[36,09 : 36,13]	**74P4**: Alors allez-y rapidement/ Je vous donne un petit travail de…/De préparation pour demain/
[36,13 : 36,40]	**73E**: Continue le travail de repérage/
[36:40 : 36,58]	**75P4**: Alors je répète que c'est trois minutes à peu près pas plus/ Relevez dans les quinze premières lignes cette fois le vrai portrait/
[36,58 : 37,00]	**74E**: C'est quoi le premier courriel **?**
[37,00 : 38,28]	**76P4**: Là, le premier courriel c'est ce que je viens de lire [...]/ C'est la première lettre/La première lettre c'est celle écrite par Tal/ Elle écrit pour que quelqu'un la lise de l'autre côté de la bande de Gaza/ Ça c'est la réponse qu'elle obtient/ Évidemment ce n'est pas ce qu'elle attendait/ C'est çà/Alors [...]/ Il y a bien entendu des éléments qui viennent contredire ce qui était attendu par Tal/
[38,28 : 38,30]	**75E**: Monsieur !/

[38,30 : 39,08]	**77P4**: Ça c'est bien !/ Oui ! C'est bien ! C'est bien !/ Voilà c'est bien/ C'est juste qu'on repère l'écart [...]/ Un grand écart par rapport à ce qu'elle attendait et ce qu'elle a/ Oui !/ Non! Non ! Alors c'est uniquement sur son portrait/ Oui, Voilà/ Et ça en réalité il fait référence au portrait qu'elle attendait qui n'est pas du tout ce qu'elle a/ Exactement la même chose/A part qu'il n'y a pas grand chose à repérer/ Y a que trois ou quatre éléments c'est tout/ Oui, c'est ça/
[39,08 : 39,10]	**76E**: Il aimait ça hein ?
[39,10: 39,12]	**78P4**: Je ne sais pas s'il aimait ça/ Je ne sais pas s'il aimait ça/On va le dire après/
[3912 : 39,14]	**77E**: Monsieur, c'est pas bien ce qu'il a fait/
[39,14 : 39,33]	**79P4**: C'est pas très bien/ Mais est-ce qu'il est méchant ou est-ce qu'il est malheureux ?/ Ça j'en sais rien/On verra bien/ On va en reparler/d'accord/ La question se pose mais je ne pense pas que ce soit de la méchanceté/Je ne crois pas non plus/ On va en reparler/On peut le voir comme ça aussi/ Vous n'avez pas tort maiiiiiiiiis c'est plus complexe que ça/
[39,33 : 39,46]	**78E**: Les élèves continuent le repérage
[39,46 : 40,03]	**80P4**: Alors/ Heeeeeeeeeeu! Est-ce queeeeeee/ Y a pas grand chose à repérer/ Ça c'est vite fait/ Je vous ai demandé ce qu'il n'est pas/ Ce qu'il n'a pas, n'est pas/ Et ce qui est/ C'est assez vite fait Manon/ Allez tiens/ On t'écoute/ Puisque ça va assez vite/ On t'écoute/
[40,03 : 40,04]	**79E** (Manon) : Pourquoi? /
[40,04/ 40,13]	**81P4**: Pour le travail que je t'ai demandé hein/ Il faut pas y rester plus de cinq minutes quand même/
[40,13 : 40,17]	**80E** (Manon) : Les mou.../ Les moustaches noires/
[40,17 : 40,19]	**82P4**: Attends, Attends/ Est-ce qu'il dit qu'il a une moustache noire justement ?/
[40,19/ 40,20]	**81E**: Non !/
[40, 20 : 40,23]	**83P4**: Il dit le contraire hein? /
[40,23 : 40,23]	**82E** (Manon) : Parce qu'il l'a rasée/E
[40,23 :40,26]	**84P4**: Mais... donc justement il n'en a plus/Il dit qu'il en avait une si vous voulez/
[40,26 : 40,29]	**83E** (Manon) : « Il a des poils plein les jambes » /
[40,29 : 41,09]	**85P4**: Oui ! « Il a des poils plein les jambes »/ Ok ! Ça c'est vrai/ Et il a eu [...], Il a eu une moustache noire mais il n'en a plus/ Au passage Sarah ça va bien finir pour toi c'est sûr/Au passage, il n'explique pas pourquoi il a bien rasé mais les trois points de suspension ne répondent pas/ Mais c'est pourquoi je disais tout à l'heure à cause de gens de son peuple d'ailleurs/ Donc il avait une moustache/ Il a rasé ça visiblement/ S'il l'a rasé c'est parce que certains, les juifs, je ne sais pas, l'ont obligé à la raser/ Ou il l'a rasée à cause des problèmes qu'il a eus avec le peuple juif/ Je ne sais pas mais en tout cas on l'apprendra plus tard/ Il nous le dira/
[41,09/ 41,12]	**84E**: Monsieur ! Comment on sait qu'il a [...]/?
[41,12 : 41,53]	**86P4**: Il a la... /Mais il ne le dit pas/Alors [...]/ Mais justement/Oh! Oh !/ Oui ! On va préciser/ Attends! Attends ! Excuse-moi/ C'est pas possible de travailler comme ça/ Il fait chaud c'est pas commode/ C'est pas le jour idéal/ Ok, j'ai entendu/ J'ai compris depuis ce matin, je comprends/ Y a pas de problèmes/ Simplement on écoute ceux qui prennent la parole/ C'est le minimum/ On peut pas faire moins/ Ça s'appelle le respect/ C'est […] / Qui a la parole/ Donc c'est la seule qui parle/ Oui !/
[41,53 : 41,58]	**85E**: Il n'a pas de longs cheveux bruns/Il n'a pas des yeux [...]/
[41,58 : 42,00]	**87P4**: Oui !/ Ça c'est tout ce qu'il n'a pas/Il a quand même deux ou trois petites choses/Il a [...]/ Et puis, plus loin qu'est-ce qu'on apprend ?/
[42,00 : 42,02]	**86E**: Monsieur moustaches/

[42:02 : 42,48]	**88P4**: Ok !/ Oui mais un peu plus loin/Ligne 12/Je suis un garçon/ Il faut pas oublier ça quand même/ Donc, oh!oh ! La pauvre Etal/ Elle a [...]/ Excusez-moi la manière de le dire/ Elle a une [...]/ Elle attendait une jeune fille/ C'est pas une jeune fille/Elle attendait peut-être de longs cheveux/ Elle n'a pas de longs cheveux/ Elle n'a pas de longs cheveux/Heeeeeeeeeeu ! Bon ! Elle attendait quelqu'un qui soit probablement de son âge/On comprend qu'il soit plus âgé/ On ne sait pas quel âge il a puisqu'il ne nous le dit pas/ Il ne le dit pas/ Wey ! C'est pareil/Non c'est par rapport à ce qu'il a décrit/ Il a déjà vécu en Israël/Bon, on ne le sait pas/ C'est bon/ Oui !
[42:48:42,54]	**87E**: Je pense qu'il est plus petit parce qu'il avait déjà enseigné mais avec.../
[42,54/ 42,58]	**89P4**: Oui ! Il est allé au lycée/ Donc lui, il a fini ses années de lycée/Absolument/
[42,58 : 43,00]	**88E**: Il a passé le bac/
[43,00 : 43,29]	**90P4**: Donc, il a passé le bac/On peut imaginer qu'il a au moins 19 ou 20 ans ou bien un peu plus/ Mais c'est ça/tout à fait/ Tout à fait/ Donc bien ce que je vous demande il nous reste trois minutes/ C'est bien/Voilà ce que je vous demande pour demain/ Oh! Oh / Demain on reviendra sur ce texte dans le détail/ Je vous donne deux travaux/ Ines/
[43,29 : 43,31]	**89E**: Pardon/
[43,31 : 43,34]	**91P**: C'est [...]/ C'est pas pardon/ Tais-toi au moins un peu/ C'est mieux comme ça/ Je le veux comme ça/
[43,34 : 43,36]	**90E**: Mais il m'a choqué/
[43,36 : 45,15]	**92P4**: Moi aussi tu m'as choqué/Alors Jeudi 26/05 : Relire la réponse et relever tous les éléments, on va dire, humoristiques entre parenthèses qui prêtent à sourire/Oh, Oh !/ Il reste deux minutes/ Vous notez ça/ Axel/ Idem/ Comme tout le monde/ Non vous avez deux minutes/ Donc vous pouvez commencer/ Simplement donc nous, on travaillera sur l'humour de la lettre/ En même temps cet humour, on le verra est teinté d'intelligence/ C'est pas [...]/ On peut le dire comme ça/ Ce n'est pas vraiment de la méchanceté/ Oui ! Voilà c'est ça je crois/ Donc on verra/Je répète/ Il reste deux minutes vous pouvez commencer/ Deux minutes c'est bien pour commencer/
[45,15 : 46,06]	**91E**: Les élèves commencent le travail demandé/ **92E**: Monsieur ! Combien de temps il reste ?
[46,06 : 47,25]	**93P4**: Une minute à peu près/Vous pouvez commencer pour ne pas la perdre/ Y en a, du reste, qui ont commencé/ Anne pourquoi tu ne fais rien ?/ Oui mais à part ça/La première question c'est [...]/Mais commence-le/ Mais il reste une minute/Il faut que ton travail soit fait/ Je répète/ Il faut que ton travail soit fait/Sinon je le note sur ton carnet/Ines! Ines ! Ne commence pas/ Vous pouvez ranger vos affaires sans faire [...]/ J'ai pas dit de vous [...]/ J'ai dit : rangez vos affaires simplement/