

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET
FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANCAIS

Mémoire de Master

Domaine : Didactique du Français Langue Etrangère



Intitulé :

*L'effet éclairant du dispositif "groupe d'analyse de pratique professionnelle"
pour une pratique de classe distinguée.*

Présenté et soutenu publiquement par :

Mlle. Labdouni Amina.

Sous la direction de :

Dr. Belghitar Imene

Devant l'honorable jury composé de :

Présidente : Ait Amar Meziane Ouardia Professeur Université de Tiaret

Rapporteur : Belghitar Imene MCA Université de Tiaret

Examinatrice : Djouadi Zina MAA Université de Tiaret

Année universitaire : 2023/2024

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE
SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE IBN KHALDOUN – TIARET FACULTE DES LETTRES ET LANGUES
DEPARTEMENT DE FRANCAIS

Mémoire de Master

Domaine : Didactique du Français Langue Etrangère



Intitulé :

*L'effet éclairant du dispositif "groupe d'analyse de pratique professionnelle"
pour une pratique de classe distinguée.*

Présenté et soutenu publiquement par :
Mlle. Labdouni Amina.

Sous la direction de :
Dr. Belghitar Imene

Devant l'honorable jury composé de :

Présidente : Ait Amar Meziane Ouardia	Professeur	Université de Tiaret
Rapporteur : Belghitar Imene	MCA	Université de Tiaret
Examinatrice : Djouadi Zina	MAA	Université de Tiaret

Année universitaire : 2023/2024

Remerciements

Le présent travail n'aurait pu voir le jour sans le suivi permanent, ainsi les conseils, les orientations fructueuses de ma directrice de recherche le *Dr. Belghitare Imene*, à qui, j'adresse tous mes remerciements et gratitude.

Je tiens à remercier également haut et fort les membres du jury, qui contribueront à leur manière dans l'achèvement et l'accomplissement de ce travail à travers leurs conseils pertinents ainsi que leurs précieuses orientations qui nous serviront - comme nous l'espérons – dans d'autres recherches à l'avenir.

Sans oublier tous mes enseignants (es) du DÉPARTEMENT DES LETTRES ET LANGUE FRANÇAISE de l'UNIVERSITÉ DE IBNE KHALDOUNE A TIARET.

Dédicace

Je dédie ce travail de recherche à mes parents, ma fierté « *Ahmed et Nassira* » qui m'ont soutenu durant toute ma vie, et m'ont aidé pour l'élaboration de ce travail de recherche, que le bon dieu les préserve en les gardant en bonne santé.

A mes yeux, mon cher frère « *Mohammed* », qui était toujours à mes côtés. Et ses trois petits anges « *Asma, Nassira, Nourhane* ».

À mes neveux et nièces : « *Ahmed, Amira, Islame, Youcef, Kamar, Adem* ».

À mes chères sœurs « *Salima, Rabiaa, Kheira, Fariha, Oumlkheir* », dont ma réussite les comblera de joie et de bonheur. Que le bon dieu surveille sur eux.

Une spéciale dédicace également à « *Imad Routal, Hicham Zouaoui, JdideHachmi* », je demande à dieu qu'il les protège et les préserve éternellement.

Une pensée spéciale à M.Boudouri Mustapha avec qui j'ai passé des moments inoubliables.

A ma chère amie « *Khouira chérif Hosni* » que j'estime beaucoup.

À toute la famille Labdouni.

À ceux que j'estime, à ceux qui m'aiment.

Table des matières

Remerciements	3
Dédicaces	4
Table des matières	5
Liste des tableaux	10
Liste des figures	11
Liste des histogrammes	12
Introduction générale	13
1. Chapitre 1 : « Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P).»	
Introduction partielle	22
1.1. Qu'est-ce qu'une pratique professionnelle ?	23
1.1.1. Définition	23
1.2. Les spécificités d'une pratique professionnelle (Enseignante).	23
1.3. Qu'est-ce qu'analyser sa pratique professionnelle ?	24
1.3.1. Définitions.	24
1.4. Qu'entendre par pratique ?	25
1.4.1. Définition	25
1.5. Quel sens donner au terme analyser ?	26
1.5.1. Définitions	26
1.6. Que signifie le terme professionnel ?	27
1.7. L'analyse de pratique professionnelle peut être entendue comme une praxie.	27
1.8. Les fonctions de l'analyse de pratique professionnelle.	28
1.8.1. Une fonction pratique opératoire.	28
1.8.2. Une fonction théorique	28
1.9. L'analyse de la pratique professionnelle est nécessaire.	29
1.9.1. L'importance de l'analyse de la pratique professionnelle.	29
1.9.2. L'analyse de pratique professionnelle doit figurer aujourd'hui dans la formation des enseignants.	30
1.9.3. L'analyse de pratique professionnelle est une démarche à privilégier.	31

1.10. Principes de mise en œuvre concernant l'analyse de pratique professionnelle.	32
1.11. Les objectifs concurrents des formateurs mettant en œuvre des dispositifs d'analyse de pratique professionnelle.	33
1.12. L'analyse de pratique professionnelle est un processus d'investigation complexe des actions menées qui comporte plusieurs étapes.	33
1.12.1. Une phase préalable d'observation systématique et méthodique.	33
1.12.2. Une phase d'analyse proprement dite.	34
1.12.3. Une phase d'interprétation.	34
1.13. Le model d'un enseignant professionnel	34
1.14. Les objectifs de l'analyse de la pratique professionnelle.	35
1.14.1. S'auto-former.	35
1.14.2. Construire son identité professionnelle.	36
1.14.3. Aider l'enseignant à comprendre et se sortir de situations qui lui posent problèmes.	37
1.14.4. Prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique professionnelle et l'analyser.	39
1.14.4.1. La démarche réflexive.	39
1.14.4.2. Les avantages du recul réflexif.	39
1.14.4.3. La réflexivité peut avoir plusieurs objectifs.	40
1.14.4.4. L'enseignant est un praticien réflexif.	41
1.14.5. Reprendre à nouveau frais la question des rapports théorie/pratique.	41
1.15. Pourquoi analyser sa pratique professionnelle dans un groupe restreint et hétérogène.	42
1.15.1. Un besoin de formation.	42
1.15.2. La dimension collective constitue un appui pour le groupe.	43
1.15.3. Éclaircir les enjeux dans une situation éducative.	43
Conclusion partielle.	44
2. Chapitre 2 : « Le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique. »	
Introduction partielle	46
2.1. Aperçu historique.	46
2.2. Le précurseur des groupes d'analyse de pratique professionnelle	47

2.3. Qu'entendons-nous par groupe d'analyse de pratique professionnelle.	47
2.3.1. Définition	47
2.4. Les objectifs de groupe d'analyse de pratique professionnelle.	48
2.4.1. Développement professionnel.	48
2.4.2. Une visée formative.	49
2.4.3. L'évolution d'une identité professionnelle	49
2.5. Description du groupe d'analyse de pratique professionnelle	50
2.5.1. Le contenu du groupe d'analyse de pratique professionnelle.	50
2.5.2. Les conditions pour participer à un groupe d'analyse de pratique professionnelle.	52
2.5.2.1. Être un professionnel dans le domaine concerné	52
2.5.2.2. Engagement et confidentialité	52
2.5.2.3. Régularité des rencontres	52
2.5.2.4. Ouverture d'esprit	53
2.5.2.5. Respect mutuel	53
2.5.2.6. Taille du groupe	53
2.5.2.7. Animation/ modération	53
2.5.2.8. Durée des rencontres	53
2.6. Les bases que pose le groupe d'analyse de pratique professionnelle	53
2.6.1. Un processus finalisé	53
2.6.2. Un processus de groupe	53
2.6.3. Un processus cadré	54
2.6.4. Un processus outillé	54
2.7. Le fonctionnement du groupe d'analyse de pratiques professionnelles	54
2.7.1. Première partie (15 à 30 minutes)	54
2.7.2. Deuxième partie (1h30 à 2h30)	55
2.7.3. Troisième partie (10 à 20 mn)	55
2.7.4. Animation des groupes d'analyse de pratique professionnelle	56
2.7.4.1. Le rôle du moniteur-animateur	56
2.7.4.1.1. La première fonction	57
2.7.4.1.2. La deuxième fonction	57
2.8. Un cas d'étude (une exemple d'une expérience réelle)	57

2.9. Les avantages des groupes d'analyse de pratiques professionnelles	59
2.10. Que retire-t-on d'un tel travail ?	61
Conclusion partielle	63
3. Chapitre 03 « L'enquête par questionnaire »	
Introduction partielle	65
2.5. Présentation et objectif du questionnaire	66
2.6. Lieu d'enquête	66
2.7. Les enquêtés	67
3.4. Description du questionnaire	67
3.5. Pilotage de notre recueil de données	68
3.6. Identification du public-visé	69
3.7. Renseignements générales sur nos enquêtés	69
3.7.1. Sexe	69
3.7.2. Années d'enseignement (d'expérience)	70
3.7.3. Diplôme obtenu	71
3.8. Analyse des questions	72
3.9. Interprétation des résultats obtenus	85
Conclusion partielle	86
4. Chapitre 04 : « l'expérimentation »	
Introduction partielle	88
4. L'expérimentation	89
4.1. Présentation et objectif	89
4.2. Le corpus	90
4.3. Présentation de l'établissement d'accueil	90
4.4. Choix du corpus	91
4.5. La pré-expérimentation	91
4.6. La phase d'observation	91
4.6.1. Compte rendu des trois séances observées	92
4.6.1.1. La première séance d'observation	92
4.6.1.2. La deuxième séance d'observation	93
4.6.1.3. La troisième séance d'observation	94
4.7. Phase de l'expérimentation	95

4.8. Justification du choix de la grille d'observation MGP	95
4.8.1. Le contexte	96
4.8.2. La démarche	96
4.8.3. La gestion des réponses	96
4.8.4. Les interactions	97
4.8.5. Le temps	97
4.8.6. Le feedback	97
4.9. Présentation de la grille d'observation (MGP)	98
4.10. Analyse	100
4.11. Les résultats obtenus	101
4.12. Etude comparative	102
4.13. Les objectifs de l'organisation des trois réunions périodiques avec notre groupe expérimental	104
4.14. Post-expérimentation	105
4.15. Interprétation des résultats	105
Conclusion partielle	106
Conclusion générale	107
Bibliographie	112
Annexes	117

Liste des tableaux

Tableau 1 : Le déroulement d'une séance de (G.A.P.P).	56
Tableau 2 : Pilotage de recueil de données.	68
Tableau 3 : Sexe.	70
Tableau 4 : Années d'enseignement (d'expérience).	71
Tableau 5 : Diplôme obtenu.	71
Tableau 6 : La remise en cause de la pratique de classe.	72
Tableau 7 : Le moment de cette remise en cause.	73
Tableau 8 : La manière de procéder à l'analyse de la pratique de classe.	74
Tableau 9 : Les raisons du refus de remise en cause de la pratique de classe.	76
Tableau 10 : Problèmes/difficultés rencontrés en classe.	77
Tableau 11 : Procédures visant l'amélioration de la pratique professionnelle (de classe).	78
Tableau 12 : L'identification de ce groupe.	80
Tableau 13 : L'impact du dispositif sur l'amélioration de la pratique enseignante	81
Tableau 14 : l'utilité du dispositif G.A.P.P.	82
Tableau 15 : Avis des enquêtés sur l'intégration de dispositif dans les universités.	84
Tableau 16 : Le déroulement de la séance de remédiation.	94

Liste des figures

Figure 1 : Principes de mise en œuvre concernant l'analyse de pratique professionnelle.	32
Figure 2 : Modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage.	96
Figure 3 : Démarche cyclique de de développement professionnel mise en œuvre avec la grille MGP.	96
Figure 4 : La gestion des réponses selon la grille MGP.	96
Figure 5 : Différents types d'interactions qui peuvent survenir dans une classe.	97
Figure 6 : La répartition du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage.	97
Figure 7 : Le feedback.	97
Figure 8 : Une grille d'observation d'une pratique de classe.	99

Liste des diagrammes

Diagramme 1 : Sexe.	70
Diagramme 2 : Les années d'enseignement.	71
Diagramme 3 : Diplôme obtenu.	72
Diagramme 4 : La remise en cause de la pratique de classe.	72
Diagramme 5 : Le moment de cette remise en cause.	73
Diagramme 6 : La manière de procéder à l'analyse de la pratique de classe.	75
Diagramme 7 : Les raisons du refus de remise en cause de la pratique de classe.	76
Diagramme 8 : Problèmes/difficultés rencontrés en classe.	77
Diagramme 9 : Procédures visant l'amélioration de la pratique professionnelle (de classe.	79
Diagramme 10 : L'identification de ce groupe de l'analyse de la pratique enseignante.	80
Diagramme 11 : L'impact du dispositif sur l'amélioration de la pratique enseignante.	81
Diagramme 12 : l'utilité du dispositif G.A.P.P.	82
Diagramme 13 : Avis des enquêtés sur l'intégration de dispositif dans les universités	84

Introduction générale

Introduction générale

« Prof ? Je préfère le terme rockstar éducatif : L'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action. L'action valide la réflexion et la réflexion développe les capacités de contrôle de soi et de son environnement. (Cyr, 1981 : 21, cité par Landry, 1990 :16) »

Un an, deux ans, trois ans ! Combien toutes ces années représentent-elles de tensions, de problèmes, d'inquiétudes, d'hésitations! Combien de déceptions! Combien d'applaudissements! Combien de larmes et combien de joies!

« Entrer dans l'enseignement, c'est un peu comme entrer dans l'enfer. Il est difficile d'en sortir », telle était l'expression de Adrien Thério (1925-2003)

Il est frappant de conclure que les travaux, les recherches portant sur l'enseignement, font souvent l'économie d'une définition précise de ce terme « Enseigner ». La raison en est peut-être que cette dernière est plutôt une notion vague et n'est plus aisée à définir, ce dont on s'aperçoit si l'on tente de répondre à cette interrogation. Que serait *ne pas* enseigner ? Croiser les bras ? Attendre que l'apprenant débrouille tout seul ? Mais n'est-ce pas ce que font les professeurs dans leurs classes, en étant en face à des innocents / adolescents ? Ne pas les soutenir, les accompagner ou, extrêmement, les empêcher à apprendre ?

C'est la raison pour laquelle, nous nous trouvons constamment à la recherche de nouvelles stratégies, outils, moyens, et dispositifs pédagogiques pour répondre aux besoins individuels de chaque élève, tout en créant un environnement inclusif où chacun se sent valorisé et soutenu.

En effet, l'indissolubilité de l'enseignement du français langue étrangère constitue un champ qui témoigne d'une perpétuelle évolution, un monde convoie aux avancées technologiques, ainsi les tendances pédagogiques nouvelles.

Face à cette mouvance, les praticiens, autrement dit, ceux et celles qui enseignent cette langue se trouvent confrontés à plusieurs défis, notamment, l'adaptation de leur pratique en vue de répondre aux besoins de leurs apprenants, et par conséquent, atteindre leur plein potentiel.

A cet effet, l'analyse de pratiques professionnelles (A.P.P) se présente comme un levier, voire un outil incontournable aux yeux des enseignants du FLE, particulièrement les débutants. Cette dernière leur permet de prendre un recul réflexif sur leur pratique de classe, mais aussi, elle leur offre l'avantage de déceler les problèmes, les difficultés, ou obstacles et leur donne les occasions d'amélioration. Et par la suite, mettre en place des pistes de réponses, de solutions...visant l'optimisation de leur enseignement, et avoir une pratique

Introduction générale

professionnelle, de classe, distinguée.

En effet, un professionnel doit être un praticien réfléchi qui recule et adopte une posture réflexive en permanence, cherchant à comprendre pour pouvoir s'adapter aux différentes situations. Cette pratique réflexive est souvent présente dans des métiers complexes ou en crise tels que l'enseignement du FLE.

Compte tenu de ce qui précède, il nous semble utile, crucial de proposer un dispositif, groupe d'analyse de pratique professionnelle : (G.A.P.P), celui-ci fournit des éléments de réponse à des situations difficiles, qu'un praticien n'arrive plus à les surmonter, notamment en développant une pratique réflexive, une prise de recul par rapport à l'action / situation... De plus, les enseignants de langue ayant été formé en fonction de ce type de méthodologie, devrait avoir des pratiques plus adaptées et pertinentes sur le terrain.

L'ampleur de ce mode de travail s'est accru du moment où Balint a mis en place un dispositif de formation à l'analyse de pratiques professionnelles en (1957), des personnes qui travaillent sur « l'humain » (enseignants, formateurs, psychologues, thérapeutes, travailleurs sociaux...) se réclament de plus en plus que cette modalité de travail en groupe, ainsi l'accompagnement du praticiens dans l'exercice de son métier lui a beaucoup servi à l'amélioration de sa pratique professionnelle en un temps record.

Ajoutant que, l'aide, le soutien, l'enseignement, les relations de soins... que garantit ce dispositif, implique souvent un travail pressant avec des publics (des paires) en difficulté, ce qui peut accoiser la peur de se tromper, l'angoisse de ne pas pouvoir répondre aux besoins des apprenants. Telle était l'expression de Fablet et Desjours « *le travail en équipe, la vie dans les organisations suscitent aussi des conflits, des tensions, pouvant aller jusqu'à « l'usure professionnelle* » (Fablet, 1998 ; Desjours, 1980).

En réalisant un état des lieux des enquêtes menées dans le champ des sciences de l'éducation, nous allons, sans aucun doute, nous rendre compte qu'il n'y a pas une place de prise en charge du domaine qui se focalise, et intéresse la pratique enseignante, il est très peu étudié. Notons à titre d'exemple, la 70e section du Conseil national des universités ne mentionne pas les pratiques enseignantes parmi ses mots-clés principaux.

Par ailleurs, en étant étudiante à l'école normale supérieure, lors des réunions périodiques, hebdomadaires, que nous avons programmé chaque mercredi, nous ont beaucoup intéressé, il nous semble nécessaire d'appliquer le même principe dans notre université, nous estimons

Introduction générale

que cela apporterait des résultats satisfaisants quant à l'amélioration d'une pratique professionnelle de nos étudiants, futurs enseignants en Master II, (promotion sortante)

Notre choix de ce sujet n'est plus l'effet du hasard, quoiqu'il soit le fruit d'un constat réel, qui émane d'un vécu, et d'une observation réelle. Nous remarquons souvent que les enseignants suppliants, bénéficiant d'un contrat d'une longue /courte durée sont loin d'être détendus dans leur classes qui leur sont attribuées, il ressort qu'ils lancent un cri inaudible quant à la : Maîtrise de la classe, apprenants, discipline, temps, l'espace, tableau, administration, document, comportements inattendus, les tensions...)

A ce propos, nous récapitulons notre problématique de recherche comme suit : « *Dans quelle mesure l'espace de réflexion professionnelle entre collègues hors du lieu de sa pratique aiderait un enseignant stagiaire à améliorer sa pratique en classe en un temps record ?* »

L'actuelle recherche tente de répondre à une question directrice, ci-après : « *Comment le dispositif lui-même "GAPP" par la verbalisation de l'action transférée en situation de classe, pourrait aider un néo praticien à optimiser sa pratique enseignante ?* »

Avant de tâcher d'y répondre, nous énonçons les hypothèses citées ci-dessous, qui méritent d'être mises à l'épreuve, voire confirmées ou infirmées tout au long du présent travail :

- L'enseignant débutant améliorerait sa pratique de classe, en une durée limitée, en échangeant avec ses collègues ce qui se passe dans sa classe.
- Le dispositif lui-même par l'exposition de différentes situations pourrait aider même les enseignants anciens à prévoir de nouvelles situations.
- L'enseignant stagiaire normalien serait déjà apte à résoudre des difficultés, des imprévus via le dispositif (G.A.P.P), et approprier le milieu de son travail en un temps record.

La présente étude a pour principal objectif de prouver l'effet éclairant du dispositif, groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P) pour une pratique professionnelle distinguée, en une durée limitée.

Pour atteindre cet objectif, nous avons opté pour une méthode mixte, comptant sur une observation non participante du déroulement d'une activité, dans une classe de langue. Ce qui nous permettra de voir comment un enseignant (e) de langue se débrouille en classe et en

Introduction générale

dehors de la classe, non seulement pour enseigner mais aussi pour l'amélioration de sa pratique. Ensuite, nous passons à une démarche analytique, cette dernière repose sur une analyse des séances que nous avons assistées, en classe, en les comparants.

Visant à tester et à diagnostiquer l'utilité du dispositif, dont il est question, le groupe d'analyse de pratique professionnelle, dans l'optimisation de la pratique de classe. Cela est par le biais d'une analyse de la pratique, des enseignants de la deuxième année moyenne.

De là, nous avons jugé utile de concevoir un questionnaire destiné aux enseignants collégiens. Le contenu de ce questionnaire est axé sur leur pratique en classe.

Le choix que nous portons sur notre échantillon qui relève, particulièrement des apprenants de deuxième année moyen se justifie par le fait que :

Un apprenant de deuxième année moyenne est dans une période de croissance et de développement au cours de laquelle les enfants et les adolescents commencent à développer des caractéristiques physiques d'adultes, à cet âge ils nécessitent un soin particulier pédagogique et psychique, de la part de l'enseignant, qui est censé vigilant quant à ces facteurs, sinon il ne réussira jamais à les gâter et par ma suite à passer son enseignement dans un climat propice

Notre travail est structuré en deux parties, dont chaque partie comprend deux chapitres :

Le premier chapitre de la première partie s'organise autour d'un aperçu général sur l'analyse de la pratique professionnelle, les préliminaires sur l'APP, ses objectifs, ses avantages, et son efficacité en l'optimisation de la pratique de classe, jusqu'à la création de la notion de groupe d'analyse de pratique professionnelle.

Passant au deuxième chapitre qui sera consacré au fonctionnement du dispositif, groupe d'analyse de pratique professionnelle, passant par un aperçu historique, son principe, et ses règles de fonctionnement, son utilité, étapes, objectifs, mode et conditions de travail...

Arrivons au premier chapitre de la deuxième partie dédiée au volet méthodologique (pratique) et expérimental de notre travail de recherche, Il sera question de tourner vers notre première technique de recherche à savoir le questionnaire, jusqu'à arriver au deuxième outil d'enquête, à savoir l'expérimentation. Procédant par une observation non participante, au niveau de l'établissement d'Aboulyakadhane / Benameur yakoub. Accompagnée au fur et à mesure par des dépouillements et des interprétations des résultats obtenus, ainsi récapitulée

Introduction générale

ensuite par une synthèse des résultats auxquels nous sommes parvenus.

Finalement, notre étude sera clôturée par une conclusion générale dans laquelle nous tentons de répondre à la problématique posée au départ, ainsi à tester les réponses plausibles émises, tout en les confirmant /infirmant.

Chapitre 1

Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

Introduction partielle

Il s'agira dans ce chapitre, dans un premier temps, d'expliquer l'expression « Pratique professionnelle », pour passer par la suite à ses spécificités, ainsi à définir les notions autour de celle-ci (Analyser - Pratique - Professionnelle). Ensuite, nous présenterons les différentes fonctions de l'analyse de pratique professionnelle, son importance, ainsi ses caractéristiques et ses principes de mise en œuvre.

Puis, nous tâcherons d'énumérer les objectifs, les étapes que comporte l'APP. Enfin, il serait nécessaire d'expliquer, bien évidemment, l'efficacité de cette démarche.

1.1. Qu'est-ce qu'une pratique professionnelle.

1.1.1. Définition

La pratique professionnelle consiste à la façon d'agir professionnel d'un individu dans une panoplie de règles communes et reconnues par les praticiens, dans un corps professionnel, elle s'appuie sur les principes et les valeurs de cette profession, comme elle se centre sur l'individu et tend à lui fournir les meilleurs services possibles.

Selon Isabelle Vinatier et Marguerite Altet cette dernière désigne « *une activité située, orientée par des fins, des buts et des normes d'un groupe professionnel, elle se traduit par la mise en œuvre des savoirs, procédés et compétences en actes d'une personne en situation professionnelle.* » (Isabelle, V & Marguerite, A, 2008 : 12)

Nous tirons de cette définition que le terme « pratique » suivi de « professionnelle » renvoie au savoir-faire autrement dit, à la façon de faire singulière, réelle, propre à un individu, d'exécuter une activité professionnelle, à savoir 'enseigner', délimitée par des objectifs et des fins ainsi des normes et des compétences qu'un enseignant est tenu posséder.

1.2. Les spécificités d'une pratique professionnelle (Enseignante)

La pratique professionnelle, particulièrement « enseignante » se distingue des autres pratiques professionnelles notamment par ses spécificités, comme le souligne. Dominique Fablet et Claudine Blanchard :

L'enseignement est constitué de pratiques qui se réalisent en interaction avec des acteurs-apprenants dans une situation particulière. Ces pratiques consistent en un ensemble d'actions s'appuyant sur des décisions prises au préalable et sur des micro-décisions multiples prises elles en situation d'interactions. Ces interaction toujours incertaines et dépendantes des divers acteurs de la classe.
(Claudine B-L & Dominique F, 2000 : 18)

C'est-à-dire, dans une classe, le pair enseignant -apprenant réalise un apprentissage qui est considéré comme une interaction, sous prétexte que le processus apprendre engage et la partie enseignante et apprenante dans une interaction, que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non.

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

De ce fait « l'interaction » ou la « co-action » dans des situations d'enseignement / apprentissage des langues, caractérise la pratique de l'enseignant, qui semble un médiateur, avec ses apprenants. A ce propos, Charlier déclare que :

« L'enseignant perçoit sélectivement la situation éducative. Il traite certaines informations en interaction avec ses schèmes mnémoniques et envisage différentes solutions possibles. Le choix des conduites pédagogiques, c'est-à-dire les décisions prises dépendent de la valeur subjective que le formateur accorde aux différentes possibilités d'actions et à son estimation de leurs conséquences. » (Charlier, E, 1989 : 42).

En revanche, nous devons aller au-delà de la simple description, la phase interactive devrait surpasser cette relation conjugale 'maître - élève'. De plus, la conception de l'acte d'interaction en classe de langue a subi maintes mutations depuis les années 60-70.

Conformément au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, la classe est devenue un espace de réalisation d'une nouvelle approche, qu'on suppose performante, qui favorise une logique d'interaction entre différents interlocuteurs, quel que soit le niveau de maîtrise de cette langue à apprendre.

En ce sens, nous rappelons que le rôle qu'occupe l'enseignant est « interactant », autrement dit, il intervient suite aux prises de paroles des apprenants.

La conversation courante, les discussions qu'elles soient formelles ou non, les échanges courants à l'écrit / l'oral, le débat, la négociation, la planification en vue d'une intention précise (...), semblent les activités interactives, les plus répondues que le CECR hiérarchisait.

1.3: Qu'est-ce qu'analyser sa pratique professionnelle ?

1.3.1 : Définition(s)

Définition 1

« L'analyse de pratique pourrait apparaître comme l'analyse des détours et des ruses auxquels les enseignants auraient recours pour affronter la crise, dans un cadre qui ne fonctionne plus. Et L'analyse des pratiques est elle-même, à certains égards, une ruse de degré second. » (Baudry, V-M et al, 2002, P : 102)

Définition 2

« Analyser les pratiques professionnelles revient donc, grosso modo, à les élucider, à les recadrer, afin de mieux être en mesure d'en considérer la portée et de les modifier au besoin. Cette démarche procède d'une intention qu'il convient de clarifier puisqu'elle sous-tend toute la démarche en question. » (Dominique, F, et al, 2012 : 24)

Sommairement, nous tirons de toutes les définitions citées ci-dessus que : l'analyse de pratiques professionnelles s'explique par le fait qu'un groupe de professionnels limité dans le temps, l'espace et le nombre, ainsi, dirigé par un animateur supposé qualifié, s'engage et contribuent entre eux pour un travail de perfectionnement, distanciation, et conscientisation, sur l'exercice de leur profession, toute en posant des questions qu'on souhaite trouver des éléments de réponses, ou exposer des problématiques tirées des situations sur terrain qui constituent une difficulté qu'un praticien tente de s'en sortir.

Christophe, E, (2002) la considère comme une démarche groupale, dans laquelle des néo-praticiens se regroupent, accompagnés avec un tandem de formateurs dans le but de décortiquer, voire analyser la pratique d'un enseignant débutant qui est censé s'exprimer sur une expérience vécue, en face d'un groupe de pairs.

Dans l'intention d'évoquer ou de conduire ce dispositif d'analyse de pratiques professionnelles, il nous faut supposer préalablement clarifier les notions qui le composent : « analyser », « pratique », « professionnelles », nous tenterons de savoir qu'est que ces derniers induisent, une fois collés.

1.4. Qu'entendre par pratique ?

1.4.1. Définition 1

Pierre Bourdieu et Gérard Malglaive estiment que :

« La pratique est toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions . . . Elle est tout à la fois la règle d'action, voire la technique, et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion pratique qui le rend précieuse: d'un côté, les gestes, les conduites, les langages, les règles, les objectifs, les stratégiesqui sont invoqués. les pratiques, sont complexes, ce ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. » (Pierre, B & Gérard, M, 1980/90 : 22)

Cet angle de vue est rejoint aussi par Shepard (1998) qui prétend que c'est à travers la pratique elle-même, telle que (saisie) par l'intervenant lui-même dans le contexte de son action qu'il est possible de contribuer à l'amélioration de l'intervention éducative. « *La pratique désigne toute activité mettant en œuvre les principes d'un art ou d'une science : c'est la mise en application de principes, d'idées ou d'une technique en vue d'un résultat concret...* » (Paul, A & Henri, 2013 : 274)

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

Compte tenu des définitions citées au-dessus, nous pouvons dire que le terme pratique recouvre donc à la fois la façon de faire singulière, l'agir propre à cet individu, ainsi les procédés pour agir qui répond à une fonction professionnelle telle qu'elle est définie par un groupe professionnel précis, selon des objectifs et de choix autonomes qui sont tenus en compte. Elle ne se limite pas à l'ensemble des actes qu'on observe, des actions, ou des réactions. Elle comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation précise par un individu, ainsi les choix, et les prises de décisions. C'est sa double dimension qui la rend précieuse, comme le souligne JACKY BEILLEROT (1998), en précisant les principes, gestes, conduites, langages, les règles ... etc.

Claudine B-L & Dominique F, affirment que les pratiques sont, répétitives ou observées et décrites par des agents extérieurs. Ainsi, elles peuvent être récitées par leurs auteurs.

1.5. Quel sens donner au terme « Analyser » ?

Rappelons que « Analyser » est le deuxième terme auquel on doit s'attacher. En revanche, ce terme comprend une double origine et usage :

1.5.1. Définitions

Définition 1

« Décomposition en éléments de la matière, des idées, des notions et de concepts. L'analyse implique la reconnaissance qu'un ensemble est constitué de parties qui, identifiées, permettront d'atteindre les noyaux, les insécables de cet ensemble. » (Claudine B-L & Dominique, F, 2000 : 23)

Définition 2

« C'est construire des données à partir de faits existants, c'est mettre en relation les divers éléments des actions faites, les mettre en ordre les situer dans un réseau de sens, et c'est en interpréter les interactions....analyser c'est aussi tenter de restituer le fonctionnement et en donner un sens. » (Claudine B-L & Dominique, F, 2000 : 24)

Analyser, est une opération qui impose une fragmentation, autrement dit, une parcellisation. Elle implique, les démarches de découpe, ainsi les instruments d'épanchement, sont alors primordiales, sinon, il n'y aurait plus d'analyse. Cette dernière, peut éventuellement donner lieu à l'apparition de modèles d'action qu'on applique dans de situations nouvelles. Ainsi, elle est évaluable par la suite, tout en mettant en rapport un ensemble de critères défini par un groupe et

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

la réalité observée. L'analyse, conduit à une recherche menée sur les processus enseignement-apprentissage observés.

1.6. Que signifie le terme « professionnel » ?

Nous pouvons en venir finalement au troisième terme auquel on doit s'attacher : « professionnelles » :

« Le mot signale que les pratiques dont il sera question sont celles-là et point d'autres : autrement dit, que professionnelles, avant de qualifier quelque chose, restreint et délimité, en écartant ce qui n'est pas, par exemple, il ne s'agit pas de pratiques amoureuses, ou corporelles, sociales, culturelles...etc. Le champ se veut restreint au professionnel. Elle s'attache à un métier et qu'il s'agit toujours d'une activité de transformation dans des conditions bien déterminées. » (Claudine B-L & Dominique, F, 2000 : 23)

Ce point de vue est rejoint ainsi par Beillerot , J (2011), ce dernier écrit à ce sujet, en essayant de sa part, répondre à cette interrogation en disant qu'il est question des pratiques particulières, et pas d'autres ,

cest-à- dire, relatif aux professions, de ce fait, il écarte ce qui ne l'est pas, pour dire autrement qu' il ne s'agit pas de pratiques amoureuses, corporelles, sociales, ou culturelles, etc. En revanche, le champ se veut bien délimité au professionnel.

Chocat, J, (2016) en ce sens, de sa part la considère qu'elle renvoie au monde du travail, du métier, ou de la profession, et implicitement à ce qui pourrait être la finalité de l'APP, c'est-à-dire la professionnalisation.

1.7. L'analyse de pratiques professionnelles peut être entendue comme une praxis

Nous entendons par praxis, conformément à Castoriadis : « *Se faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie.* » (Castoriadis 1975 : 103)

Autrement dit, les membres qui participent au groupe d'analyse de pratique sont des praticiens, qui sont considérés comme des êtres indépendants, sous prétexte qu'ils se dirigent et se contrôlent par eux même. Ils analysent leurs propres pratiques, leur situations vécues, avec l'aide d'un animateur/ trice et les membres du groupe. (Blanchard, L & Dominique, F,2001 : 15)

1.8. Les fonctions de l'analyse de pratique professionnelle

Par définition, l'analyse de pratiques professionnelles, conformément à Claudine Blanchard, et Dominique Fablet, occupe deux fonctions :

1.8.1. Une fonction pratique, opératoire

Au cours des échanges de paroles et des explications dans une classe, se trouvent des savoirs pratiques que l'enseignant mobilise et qui ne sont pas explicites, mais très conscientisés. En ce sens, les deux précurseurs, Claudine Blanchard Laville et Dominique Fablet disaient que :

«Il s'agit d'utiliser des outils conceptuels afin de prendre conscience, et de construire une lecture objective de ce qui se fait dans la séance, afin de prendre conscience des choix pris, des stratégies mises en œuvre et de conduire à la construction de modèles d'action»

(Claudine B, L & Dominique, F, 2000 : 25)

Ces savoirs sont des issus des réflexions d'un groupe de praticiens (des enseignants) sur leurs manières d'enseigner (pratiques) qu'ils tentent de les exposer et de les comparer, ces dernières deviennent communicables discutables, mais aussi transférables, et applicables à de nouvelles situations.

En outre, Il s'agit des savoirs qui améliorent et optimisent l'action, voire le faire, l'agir, ou l'acte d'enseigner en vue d'une plus grande maîtrise et utilité de l'intervention pédagogique. Ils sont produits, et ayant une dimension instrumentale : savoirs-outils, grilles de lecture, servant la décision, ainsi l'action.

1.8.2. Une fonction théorique

Rappelons que l'intention primordiale est de produire, par des recherches menées sur des processus observés, des modèles d'intelligibilité, ainsi des savoirs produits qui ouvrent des nouvelles réflexions et des problématiques.

« L'analyse consiste à produire des savoirs sur la pratique par une recherche sur les processus et leur fonctionnement : il s'agit alors de mettre en évidence les variables des processus enseigner-apprendre et de leur articulation, variables inconnues ou méconnues du pédagogue, en abordant les interventions de l'enseignant, mais aussi les activités de l'apprenant et les savoirs qu'il s'approprie. » (Claudine B-L et Dominique F.

2000 :25)

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

1.9. L'analyse des pratiques professionnelles est nécessaire

Peu importe les modalités et les dénominations qui sont nombreux, l'analyse de pratiques professionnelles demeure de plus en plus une nécessité, voire un besoin, quoi qu'on peut encore affirmer qu'elle accompagne profondément les changements, et mutations du travail, ses activités, ses rituels, et organisations.

En ce sens Jean Chami (2020) affirme que :

« Un constat s'impose : le succès incontestable de ces activités dans tous les domaines et d'autre part un manque d'intelligibilité globale qui fait apparaître ce champ comme très éclaté. La professionnalisation est repérée comme fonction centrale et privilégiée de ces approches. La spécificité des analyses de pratiques est aperçue dans leur capacité à problématiser les expériences par une exposition, une élaboration, une transformation, une communication à autrui. » (Jean, C, 2020 :11)

Par conséquent, Il convient d'aller davantage vers l'analyse de pratiques professionnelles pour fortifier les compétences didactiques, les actes professionnels des acteurs impliquant dans le dispositif ainsi que la formalisation des avancés à partir du projet.

A cet égard, l'augmentation des réflexions, à plusieurs reprises, au sein d'un groupe constitué, le besoin de réfléchir sur ce que l'on fait, y compris pour rentabiliser les engagements accrus du groupe et non par une robotisation, une récurrence accélérée.

Il en résulte que, sous une forme ou une autre, l'analyse de pratique professionnelle est une partie intégrante des projections du travail prochain, car prendre du recul et réfléchir sur sa pratique, cette position métacognitive est un facteur essentiel d'avancement et de changement.

1.9.1. L'importance de l'analyse de pratique professionnelle

L'analyse des pratiques professionnelles est en soi un outil très utile et performant, dans la mesure où elle aide l'enseignant à :

- Développer son autonomie.
- Creuser des réflexions sur son métier,
- Accroître l'efficacité de sa pratique, aussi ses capacités à gérer des situations d'enseignement-apprentissage imprévues.
- Libérer ses initiatives, ses forces.
- Une meilleure compréhension de ses tâtonnements, ses erreurs, mais aussi ses réussites, et pour entrer dans une dynamique -de professionnalisation.

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

- Se responsabiliser, car c'est au cours de ses premières années qu'il va atteindre un degré de maîtrise satisfaisant de sa profession.
- A porter un regard critique, et se distancier par rapport à sa propre implication, son agir.
- Offrir plusieurs possibilités qui lui permettent de mieux se construire et de se connaître ainsi de se reconnaître.
- Fouiller dans le sous-entendu et l'interroger, autrement dit, d'aller au-delà de l'explicite.
- Dépasser cette angoisse totalisante, cette idée de maîtrise absolue, et parfaite, qui souvent n'aboutit qu'à « un avenir radieux », contre-productif.

1.9.2. L'analyse de pratiques professionnelles doit figurer aujourd'hui dans la formation des enseignants

Depuis la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), le métier de l'enseignement connaît un développement de groupes d'analyse de la pratique.

Enseigner est une profession en mutation perpétuelle. Le métier, ses attentes et ses exigences, ainsi le regard que porte la société sur l'école ont aussi changé, ils épanouissent. Nous devons faire aussi bien que ce qu'on faisait avant.

Enseigner est d'évidence plus difficile, très complexe, dans la mesure où il exige à chacun une pratique efficace et flexible. Par conséquent, la question de capacités de l'enseignant n'est plus qu'avant, elle se discute, elle est aussi médiatisée, politisée. De ce fait, Jacques Méard, Françoise Bruno soulignent que :

« Enseigner implique la maîtrise de savoirs en actes : préparer une leçon, prendre des décisions en situation, présenter une situation auprès des élèves, énoncer une sanction, ces différentes actions relèvent de ce que plusieurs auteurs appellent les savoirs pratiques dont la nature est aujourd'hui largement mystérieuse. L'imprévisibilité et la complexité des situations d'enseignement imposent apparemment la mobilisation de connaissances disciplinaires, d'ordre notionnel et didactique, de connaissances relatives au développement de l'enfant et de l'adolescent, aux phénomènes de groupes, aux modèles d'apprentissage, mais également de connaissances plus opaques relatives à l'observation des phénomènes en situation de classe, à la connaissance des élèves, à la réactivité face à des situations imprévues. » (Jacques, M & François, B, 2004 :7)

Les pratiques professionnelles sont devenues entièrement un objet d'étude, nous les décrivons de l'extérieur afin d'en sortir ses forces, ainsi ses faiblesses et en accroître son efficacité, le praticien censé expliciter ses situations difficiles qu'il a vécu, relatant ses façons d'agir, de faire, ses échecs et ses réussites, de plus la transmettre à des pairs, et/ou des néo au sein d'un groupe pour s'améliorer, et optimiser sa pratique.

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

Nous cherchons à travers la création de ces dispositifs : « à *sensibiliser les futurs professionnels aux processus en jeu dans les situations d'interaction qui seront les leurs lorsqu'ils exerceront, des situations qu'ils peuvent déjà rencontrer notamment lors de stages en milieu professionnel.* » (Claudine B-L & Dominique, F, 2000 :13)

Les praticiens de demain ,en contribuant à des séquences d'analyse de la pratique professionnelles, auront la possibilité, de découvrir l'intérêt de la mise en mots, des sensations ,ainsi les affects liés aux influences réciproques, les interactions en contexte professionnel (classe), de plus à maîtriser les aspects opératoires de l'action professionnelle.

1.9.3. L'analyse de pratiques est une démarche à privilégier

Les ateliers d'analyse de pratiques professionnelles doivent être privilégiés. Ces lieux exigent une organisation distinguée dans le temps, le nombre du groupe et l'espace. Elles donnent l'occasion à identifier, ainsi à décomposer en éléments « analyser » des expériences professionnelles vécues, avec des partenaires en classe et des experts, à partir des études de plusieurs cas, tout en mettant en relation des résultats obtenus et des procédures utilisés, en essayant de porter un regard sur les incidents et les réussites. Selon Jean-Yves Robin et Isabelle Vinatier « *L'enseignant professionnel étant celui qui sait cadrer et recadrer les problèmes complexes qu'il affronte, il s'agissait d'apprendre à réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle, pour comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, sortir des routines, modifier l'action.* » (Jean, R & Isabelle, V, 2011 : 28)

L'accent doit être mis sur la mise en place d'une formation professionnelle en évaluation pour identifier et vérifier l'expérience avec des collègues et des experts : données de recherche, corrélation des résultats du processus de candidature, analyse d'événements répétés et tout...

Revenons à l'entrée dans le métier, les analyses constituent une aide pour les enseignants elles leur permettent de surmonter leurs difficultés rencontrées, ainsi à éclairer les effets des choix qu'ils ont soumis et sur lesquels ils s'interrogent. Des choix qui ne se limitent pas aux situations d'enseignement, mais également liées aux relations avec les profils des apprenants citant ‘l'agressivité’ comme exemple. Au retour au travail, l'analyse doit aider l'enseignant à

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

surmonter les difficultés, à clarifier les options qu'il a choisies et à s'interroger sur l'impact de ses choix. Évidemment, ces choix ne se limitent pas à la situation pédagogique qu'ils font, mais sont également liés à la relation avec l'élève, comme la violence.

Le processus de groupe doit permettre d'apprendre des situations auxquelles les participants sont exposés, dans lesquelles l'interprétation continue trois fois ces interactions, tandis que d'une part la connaissance de la liberté dans le groupe est constante, c'est-à-dire la qualité de sa participation au groupe relationnelle, d'autre part, compréhension des problèmes des autres et enfin, analyse de la structure organisationnelle dans laquelle se déroule cette réunion.

1.10. Principes de mise en œuvre concernant l'analyse de pratique professionnelle

Jacques Méard, Françoise Bruno sont deux figures emblématiques du Groupe d'experts sur l'APP et qui sont engagés pour entreprendre la question de principes de mise en œuvre concernant l'analyse de pratiques professionnelles qui figurent ci-dessous, ils rappellent que : De ce point de vue, il nous semble nécessaire de garder en mémoire certains principes de mise en œuvre concernant l'analyse de pratiques professionnelles :

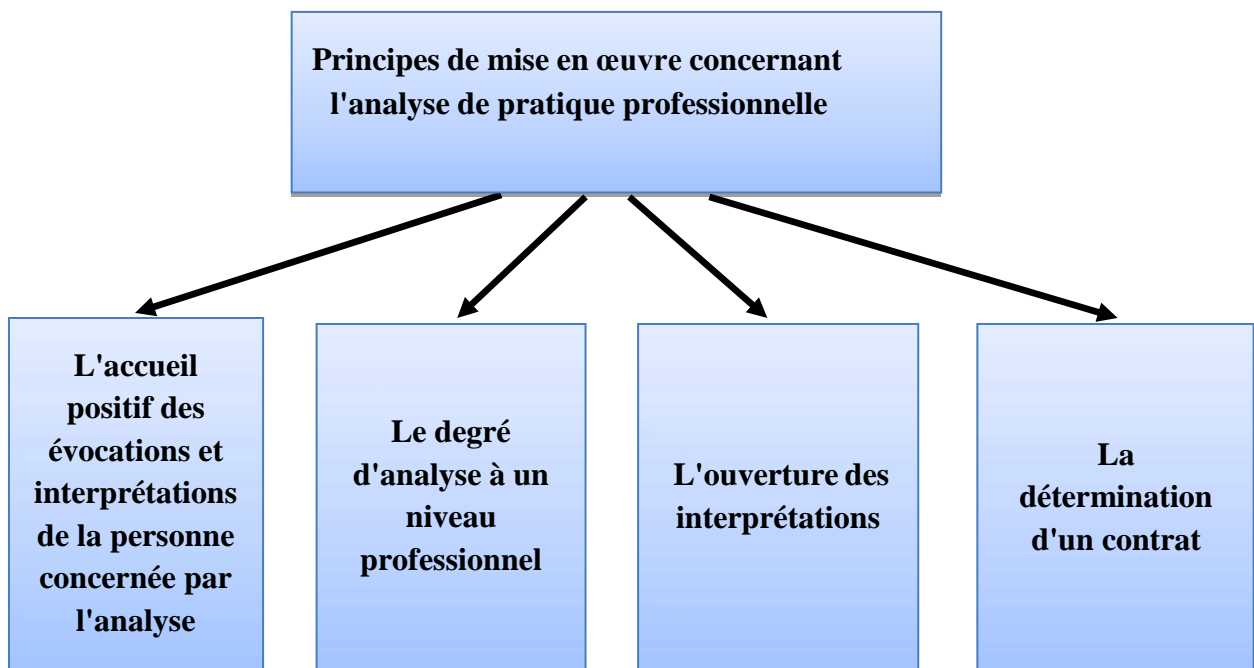


Figure 1 : Principes de mise en œuvre concernant l'analyse de pratique professionnelle.

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

Nous tirons de ce schéma, que la confidentialité, et le respect sont deux principes éthiques qu'on les accorde un primat, comme ils constituent aussi une condition de l'analyse elle-même. C'est une analyse qui s'appuie sur des gestes professionnels de la personne, et non pas sur des règles trop précises et restreintes, qui en résulte des jugements de valeur, des carences, ou un déficit, par rapport à un praticien parfait. Cette analyse se diffère des autres pratiques par le fait que ce groupe vise principalement la formation des enseignants. (Jacques, M & Françoise, B, 2004 : 13)

1.11. Les objectifs concurrents des formateurs mettant en œuvre des dispositifs d'analyse de pratique professionnelle

- Faire acquérir des éléments disciplinaires
- Faire acquérir des éléments transdisciplinaires
- Faire adopter une posture réflexive aux stagiaires.
- Faire acquérir des éléments disciplinaires et transversaux spécifiques à des élèves d'une classe d'âge donnée.

Ces objectifs des dispositifs d'analyse de pratique utilisés ne sont pas incompatibles ou exclusifs. En d'autres termes, chaque formateur vise généralement plusieurs objectifs lors de ces séances.

Cependant, la priorisation de certains objectifs par rapport à d'autres peut conduire le formateur à les mettre en concurrence, surtout dans des conditions contraignantes. Ce dilemme se présente notamment dans différents contextes de formation : que ce soit lors de la formation des professeurs d'école polyvalents, où les formateurs doivent jongler entre l'aspect réflexif et les aspects disciplinaires moins abordés, ou dans la formation disciplinaire des professeurs de lycée et collège monovalents, où il faut équilibrer les demandes des stagiaires sur les démarches transdisciplinaires et les questionnements disciplinaires. Dans les dispositifs impliquant plusieurs formateurs, la concurrence d'objectifs est encore plus complexe en raison des priorités divergentes de chacun. (Jacques M & Françoise, B, 2004 : 20)

1.12. L'analyse de pratique professionnelle est un processus d'investigation complexe des actions menées qui comporte plusieurs étapes.

1.12.1. Une phase préalable d'observation systématique et méthodique

Dans cette étape préliminaire d'observation systématique et méthodique on vise la collecte des données sur une réalité qui est compliquée, à partir d'une idée directrice de ce que l'on souhaite observer : c'est la phase explicative, la phase d'objectivation, dans le but objectivant

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

de décrypter les pratiques. Tel que présenté par Cohn et Negre R. (1992), il s'agit d'un processus observé réalisé à partir d'une triade (observateur-situation-observable).

Kohn et Nègre, R (1992) de leur part affirment que :

« pour recueillir les données sur une réalité complexe à partir d'une idée directrice sur ce que l'on veut observer: c'est la phase descriptive à visée objectivant, qui décrypte les pratiques, une phase d'objectivation des processus observés menée à partir d'une triade (observateur-situation-observé) comme l'ont montré » (Kohn & Nègre R,1992)

1.12.2. La phase d'analyse proprement dite

La phase d'analyse elle-même commence par l'établissement de liens entre les données collectées, comme nous montre Kohn et Nègre, R (1992) :

« Elle commence avec la mise en relation entre les données recueillies : Cette phase d'identification repère entre les différents facteurs mis en jeu par la pratique, cherche à mettre en évidence les différents éléments constitutifs d'une pratique et à reconstituer les prises de décision qui ont conduit à l'action, les faire, savoirs, savoir-faire et savoir-être mis en œuvre et à identifier les problèmes situationnels rencontrés. » (Kohn & Nègre, R, 1992)

Cette étape d'identification des différents éléments intervenant dans une pratique vise à isoler les différentes composantes de la pratique et à reconstituer les processus décisionnels qui mènent à l'action, à la pratique, aux connaissances, aux savoir-faire et aux relations interpersonnelles. Mettre en œuvre des technologies et identifier de nouveaux problèmes situationnels.

1.12.3. La phase d'interprétation

Cette étape qui suit s'efforce de redonner un sens à l'action observée

1.13. Le modèle d'un enseignant professionnel

Jean-Yves Robin et Isabelle Vinatier voient que, ce dispositif, depuis sa création a donné occasion de ressortir progressivement un modèle de l'enseignant à former, ce dernier doit correspondre à ce que la pédagogie appelle un enseignant professionnel (Altet, 1998), ainsi caractérisé par :

- Une base de connaissances liées à l'agir professionnel.
- Une aptitude à agir en situation complexe, à s'adapter, à interagir.
- Une capacité à rendre compte de ses savoirs et de ses actes.
- Une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences.

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

- Une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation. (Robin J-Y & Isabelle, V, 2011 : 26)

Cela veut dire qu'un enseignant professionnel devrait être doté par un savoir en relation avec l'agir professionnel, une capacité d'interaction, d'adaptation qui lui permettent de se rendre compte de ses actions / réactions en classe. De plus, approprier une autonomie et une responsabilité qui lui poussent d'adhérer à un groupe (de pairs) de développement de stratégies.

1.14. Les objectifs de l'analyse de la pratique professionnelle

1.14.1.S'auto-former

L'analyse des pratiques professionnelles, par le travail sur soi et les actions qu'elle suppose, est aussi une occasion pour un néo praticien / un enseignant de se former. En engageant une réflexion sur le faire et les outils qu'il emploie, il s'améliore, s'il les conserve ses méthodologies et augmente ses possibilités intellectuelles. C'est aussi se retrouver en situation d'apprentissage : « *Cette fonction heuristique de l'analyse de la pratique, déjà évoqué par Jean-Marie Barbier dans le précédent volume* » (Barbier, 1996), apparaît comme fondamentale et participe de la légitimation de cette expérience professionnelle en lui conférant un statut d'exigence quasi déontologique, voire même éthique. Pour un praticien, analyser ses pratiques permet

« *De mieux les connaître (pour) favoriser une participation davantage maîtrisée (...) à leur déroulement* » (Lesne, 1984 : 229)

Elle l'engage de la sorte, naturellement, dans un processus salutaire d'auto formation. En cela, il devient « *son propre théoricien d'action, c'est à dire un artisan intellectuel qui a toujours quelque chose à apprendre d'un corpus établi de méthodes, mais aussi quelque chose à perdre c'est à dire l'intelligence de son action, et ce d'autant plus aisément que ces théories d'actions prêtes à penser (cultivent) l'illusion d'un savoir vrai* » (Lesne 1984 : 18).

Cette démarche articule fonctionnellement, à la fois théorie et pratique.

Houssay (1994) souligne que : « *La spécificité d'une formation pédagogique qu'elle soit initiale ou continue, n'est pas de réfléchir à ce que l'on va faire ni à ce que l'on doit faire mais à ce que l'on a fait.* » Dans ce type de formation, le postulat est que les observations de classe, les essais pédagogiques n'ont de valeur formative que, s'ils partent des propres pratiques des acteurs en formation que s'ils sont soumis à l'analyse, à la réflexivité, puis repris, modifiés au sein d'une structure permettant une confrontation, entre une trialectique pratique-théorie-pratique (Claudine B-L & Dominique F, 2000 : 16)

« cette analyse poursuit prioritairement un objectif de formation initiale ou continuée, cherchant à favoriser tant la maîtrise de gestes ou d'attitudes professionnels que le questionnement du sujet sur la situation qu'il a rencontré sur ce qu'elle a provoqué en lui, sur la manière dont il s'y est comporté et sur les répercussions de cette action. L'intention est donc à la fois de susciter un développement de compétences professionnelles et de nourrir le processus de construction identitaire. La visée de professionnelle est la plus prégnante, même si elle peut s'accompagner d'une volonté de transformation des pratiques et d'élaboration de savoirs sur la manière dont se développent l'action professionnelle et le sujet dans cette action. » (Évelyne, C. Et al, 1000)

Autrement dit, amener le praticien à appréhender la difficulté de la situation au quelle il est confronté afin d'y situer sa réaction, ainsi de décoder les éléments influenceurs, ces derniers lui permettant ainsi d'augmenter son pouvoir agir.

1.14.2. Construire son identité professionnelle

L'identité professionnelle est un concept que Barbier (1996) qualifie de pragmatique. Cette notion cristallise une série de lecteurs différents, citant à titre d'exemple :

Un enseignant qui n'a pas une conscience assez claire de ses limites dans la compensation du déficit parental chez certains élèves, peut s'engager dans des actes qui relèvent plus des prérogatives d'autres professionnels.

Selon J.Donnay.E. Charlier (2006), l'analyse de pratique professionnelle est une démarche entraînant une remise en cause parfois douloureuse. Elle témoigne une construction d'une image identitaire plus claire », autrement dit, elle permet de :

- Avoir une meilleure intelligibilité de ses compétences.
- Pouvoir définir ses champs et ses modes d'actions
- Pouvoir se situer dans le système où elle s'inscrit et se positionner par rapport aux autres.
- Pouvoir distinguer sa professionnalité de celle des autres
- Pouvoir expliciter sa professionnalité à ses collègues et à sa hiérarchie.
- Disposer d'un langage qui lui permet de structurer son activité professionnelle.
- Avoir la possibilité de participer à une collectivité d'acteurs qui partagent une même identité.
- Mieux convaincre du bien-fondé de ses actions et de son intégration dans des. Projets (les siens, ceux de l'école, des collègues, de l'institution...)
- Prendre du recul par rapport à ses actions, sa pratique en classe.
- Développer une pensée critique par rapport à ses activités en classe, et les remettre en cause, sans sentir une personne menacée.

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

Dominique Fablet (2009), de sa part voit que, son travail conduit essentiellement à l'évolution de l'identité professionnelle des praticiens dans ses différentes composantes :

- Renforcer les compétences requises dans les activités professionnelles exercées,
- Accroître le degré d'expertise.
- Faciliter l'élucidation des contraintes et enjeux spécifiques de leurs univers socioprofessionnels.
- Développer des capacités de compréhension et d'ajustement à autrui.
- Production des connaissances sur les activités professionnelles.
- Faciliter l'évolution professionnelle des praticiens.

Afin d'y voir plus clair, nous allons partir de la finalité poursuivie par l'APP. Selon Dominique Fablet (2004) :

« Le travail conduit dans les dispositifs d'analyse des pratiques vise essentiellement l'évolution de l'identité professionnelle des praticiens dans ses différentes composantes : renforcer les compétences requises dans les activités professionnelles exercées, accroître le degré d'expertise, faciliter l'élucidation des contraintes et enjeux spécifiques de leurs univers socioprofessionnels, développer des capacités de compréhension et d'ajustement à autrui... (Dominique, F, 2004 : 2-3)

C'est dire qu'avec notre définition, la finalité poursuivie est avant tout la professionnalisation des praticiens par la formation initiale ou continue, alors qu'on peut assigner d'autres objectifs à l'analyse des pratiques professionnelles, par exemple, la production de connaissances sur les activités professionnelles.

1.14.3. Aider l'enseignant à comprendre et à se sortir de situations qui lui posent problème

Il y a des moments où les situations deviennent plus difficiles pour nous et nous font perdre une certaine conscience. Dans ces moments-là, nous pouvons ressentir des difficultés à agir ou à réagir, une lourdeur, un manque de désir ou, à l'inverse, une réaction trop forte que nous ne reconnaissons pas en nous-mêmes, une réaction inconfortable et que nous n'aimons pas.

Tardif Gauthier affirme, en ce sens que : *« Elle permet aux enseignants de rationaliser leur propre pratique, de la nommer, de l'objectiver, bref d'établir leurs raisons d'agir. »* (Tardif, C-G, 1994)

Nous sommes le plus souvent privés. Nous essayons d'en parler aux autres, mais si nous éprouvons un certain degré de douleur, ceux qui acceptent nos paroles adopteront une attitude

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

plus protectrice et compatissante. L'analyse qu'ils effectuent alors seuls ou avec nous tend à s'exonérer de toute responsabilité quant à ce qui se passe afin de nous protéger.

En termes simples : « Ce n'est pas de votre faute ! ». Ces paroles réconfortantes sont absolument nécessaires, mais elles donnent parfois l'impression que « ce n'est pas bien » ou que « quelque chose manque ». Cela n'explique pas tout :

« Développer une attitude de questionnement, de distanciation, par une analyse menée à partir de traces recueillies de pratiques réellement conduites en situation et enregistrées au magnétophone ou au caméscope. L'enseignant prend du recul, questionne ses pratiques, les repense, a ainsi un autre regard sur celles-ci, et réussit ensuite à problématiser les situations pédagogiques complexes qu'il vit, à résoudre des problèmes rencontrés. Il passe d'une pratique intuitive, tâtonnante, pour un débutant, routinière pour un enseignant expérimenté à une pratique réfléchie. cette démarche s'inscrit dans le modèle de l'enseignant, praticien réflexif, capable de réfléchir sur l'action et en action » (Schön, Argyris)

Par ailleurs, notre inconfort intérieur augmente à mesure que nous reconnaissons des similitudes avec d'autres situations difficiles que nous avons déjà vécues. Une certaine anxiété surgit parce que les véritables raisons sous-jacentes peuvent ne pas être claires. Cela peut nous amener à éviter consciemment, voire à rejeter certaines situations ou personnes qui pourraient à leur tour nous causer des ennuis.

Dans cette situation difficile, grâce à une analyse « à froid » de ce qui s'était passé, j'ai pu ne pas entrer, avec cet élève, dans une spirale de confrontation. : « Seule l'analyse de ce qui fait la réussite de cette pratique contextualisée-là, permet à l'enseignant d'apprendre son métier. » (Claudine B-L & Dominique, F, 2000)

Enseigner est un métier véritablement humain. Parce que non seulement nous enseignons avec des autres. C'est donc un métier relationnel. C'est où il existe un paradoxe bien connu. « Je dis : « J'ai un problème avec X », et mon collègue répond. "Oh bien ! Non, j'ai un endroit sympa. Par contre, je... » Cela signifie que chaque élève réveille en nous des affects, des émotions, des souvenirs – le plus souvent inconscients – que nous ne savons pas démêler, qui perturbent la relation et installent une sorte de cercle vicieux. Le prof a le sentiment que l'élève le cherche et l'élève se sent la tête de turc du prof, par exemple. » J'ai vécu une situation semblable. J'avais souvent des accrochages avec un élève « vivant ».

A cet égard, Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (2000) estiment que :

« L'analyse de pratique professionnelles permet à l'enseignant de prendre conscience de ses pratiques réelles en situation, et ainsi de se construire, par l'analyse et la réflexion, une pratique, des compétences professionnelles nécessaires à l'acte d'enseigner. La capacité d'un enseignant à modifier sa pratique liée à sa capacité à analyser ses propres actions et celles de ses pairs. Elle va servir à concevoir, à construire et à expérimenter de nouvelles pratiques et situations pédagogiques où l'enseignant (essaye) des stratégies alternatives, et reconstruit des pratiques (autres), partie de règles et de modèles d'action formalisés. »
(Claudine B-L & Dominique, F, 2000)

1.14.4. Prendre une distance réflexive par rapport à sa pratique professionnelle et de l'analyser

1.14.4.1. La démarche réflexive

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

La démarche réflexive est donc un outil au service des professionnels pour faire sens dans leurs univers complexes, et ce, à différents niveaux. Ainsi, comme le rappelle Craignan et Fourdringnier (2013) : *« les professionnels doivent être en mesure d'avoir une pratique réflexive, être capable de réfléchir dans et sur leurs actions professionnelles pour réduire l'encadrement et maximiser l'efficacité de la prestation de services »* (Craignan & Fourdringnier, 2013 : 1)

De plus, la pratique réflexive favorise une reprise de contrôle et de sens pour la pratique, car elle entraîne une dépersonnalisation du mal-être au travail et une nouvelle posture pour les acteurs de terrain, les situant comme sujets et non comme objets. En effet, selon Wiewiorka (2012), la pratique réflexive s'inscrit dans un processus de subjectivation du sujet par lequel se construit et se transforme la conscience. (Anderson A-O, et al, Chapitre : 10)

1.14.4.2. Les avantages du recul réflexif

La réflexivité, selon Évelyne Charlier (2020), permet de se poser des questions sur les situations professionnelles qui sont en changement perpétuel, c'est la raison pour laquelle elle demeure singulière, dans le but de construire du sens, et de relever les invariants, ainsi de

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

construire des savoirs investis dans d'autres situations professionnelles possibles. Pour Clot (1999), l'activité demeure unique, n'empêche qu'il existe toujours une invariance non pas dans la conduite, mais dans l'organisation cognitive de cette dernière, en plus, cette invariance l'a rend reproductible, adaptable, intelligible, et par conséquent analysable.

1.14.4.3. La réflexivité peut avoir plusieurs objectifs

Conformément à Jean-Yves Robin et Isabelle Vinatier (2011), cette dernière vise :

- La socialisation d'un novice, aussi au professionnel de les acculturer aux normes du métier, d'un établissement, d'une institution. Mais aussi, de définir leurs propres façons d'agir en situations professionnelles.
- Transformer en expérience réinvestissables dans le développement de nouveaux savoirs de compréhension et d'action: « *l'expérience n'est pas un donnée qui s'offre à voir passivement à la conscience de celui qui vit mais davantage ce que l'on est susceptible d'en faire de façon active.* »
- Considérer un futur enseignant comme étant un jeune adulte, tout en recherchant, à faire confiance à leurs jugements.
- Aider les praticiens à prendre des décisions, dégager leur propre normes, leurs analyses, ainsi à construire leurs propres grilles.
- Reconnaître l'existence de différents types de savoirs : Savoir d'action, pour l'action, sur l'action...

De ce fait, Schön (1994) estime que La réflexivité aide les praticiens à prendre du recul par rapport à leurs actions et à clarifier les raisons qui motivent leurs actes. En adoptant cette approche, les professionnels se positionnent de manière objective en éloignant leur contexte de travail, ce qui leur permet d'interroger, analyser et enrichir leur pratique en mettant en lumière leurs connaissances préalablement formalisées.

Se pencher dans une démarche réflexive implique tout un engagement du professionnel (praticien), celui qui identifie des besoins particuliers liés à la pratique et sélectionne ainsi les moyens permettant d'y répondre de façon singulière et située.

Donnant et Charlier (2006) de leur part considèrent que, prendre du recul permet au professionnel de s'éloigner momentanément de l'urgence des situations, de s'accorder le temps de réfléchir et de mieux comprendre les motivations et les raisons cachées derrière ses actions. Il s'agit aussi de savoir à quel point le praticien réflexif a aussi besoin des autres partenaires pour avancer, se progresser dans la construction de sa professionnalité.

1.14.4.4. L'enseignant est un praticien réflexif

Nous entendons par praticien réflexif, la personne qui se montre apte non seulement à décrire sa pratique en classe, mais aussi à l'analyser, et en même temps d'en tester l'efficacité, bien qu'il peut créer et adapter des modèles de pratique propres à lui, en tirant profits des modèles existants afin de rendre sa pratique plus utile. Holborn rapporte que : « *le praticien réflexif fait un examen critique de ses pratiques afin d'en tirer de nouveaux niveaux de compréhension dans le but de guider ses actions à venir* » (Holborn, 1992, tiré de Vacher, 2015)

Schön (1994), rejoint la même perspective précédente, celle de Holborn, sauf qu'il ajoute et insiste sur la nécessité de cette réflexion face aux épreuves rencontrées sur terrain par les intervenants : « *c'est tout le processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qui se situe au cœur de l'art qui permet aux praticiens et praticiennes de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité, et de conflits de valeurs.* » (Schön, 1994 : 77)

Si bien que, l'analyse de pratique revêt un enjeu essentiel pour celui qui veut évoluer son activité et atteindre un professionnalisme. Elle lui offre des tours de main pour comprendre son agir, comme elle met à jour ce qui ne se donna pas à dire et à voir *a priori*.

Dans bien des cas, le praticien, en se distanciant, il peut mieux comprendre son implication dans le but de faire accéder l'autre au savoir, d'expliquer le choix des outils mobilisés à cette finalité, ainsi d'appréhender le pourquoi de ses actions/réactions en classe.

Analyser sa pratique professionnelle, se rendre compte sur ce que vous avez réussi ou non, peut vous révéler un sens à l'action, ainsi vous offre un éclairage incontournable à mieux se connaître soi-même et à bien mesurer les soubassements de vos actions engagées.

1.14.5. Reprendre à nouveaux frais la question des rapports théorie/pratique

Pour tenter de préciser le rapport, et clarifier cette relation, nous allons examiner trois façons de concevoir les rapports entre théorie et pratique selon Blanchard-Laville et Dominique Fablet (2001) :

Considérons trois manières de comprendre la relation entre théorie et pratique :

- La pratique n'est jamais l'application de la théorie.
- Il n'est pas suffisant de parler d'articulation de la théorie et de la pratique : Il ne suffit pas de parler de combinaison de théorie et de pratique.
- Il faut parler plutôt de production de savoir par le praticien, à partir d'une réflexion sur sa pratique, c'est cette autoréflexion où la théorie a fonction de médiation qui fonde l'autonomie du praticien :

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

• Il faudrait plutôt parler de la production de connaissances par les praticiens à partir de leur réflexion sur leur pratique. C'est dans cette autoréflexion que la théorie a la fonction médiatrice d'établir l'autonomie des praticiens.

Très sommairement, on peut dire, de ce fait, selon Dominique Fablet, et al, (2012) que les intentions sous-jacentes à l'analyse de pratique professionnelle prennent les formes suivantes :

- Une volonté d'amélioration du rendement ou de l'efficacité par le recours à une modélisation des comportements.
- Une volonté de mieux cerner les motifs de l'action en cours afin d'aider la personne à développer une démarche personnelle par le recours au travail de groupe ou à la réflexivité.

La première de ces intentions est certes la plus courante dans le contexte de formation tel que nous le connaissons. Elle s'inscrit dans le prolongement d'un constat ou d'une présomption de dysfonctionnement :(Tout ne va pas aussi bien qu'on le voudrait).L'analyse de pratique vise ici la correction d'une façon de faire inadéquate par rapport à un rendement qu'on voudrait meilleur, par rapport à des compétences attendues. Le but visé est bel et bien avant tout l'amélioration des performances des praticiens.

1.15. Pourquoi analyser sa pratique professionnelle dans un groupe restreint et hétérogène

1.15.1.Un besoin de formation

Cet examen s'appuie généralement sur un objectif pédagogique initial ou poursuit la sensibilisation à l'action ou au comportement et pose des questions sur la situation qu'il a rencontrée et les problèmes qu'elle lui a posés, sur la façon dont il a agi et s'est comporté. Renseignez-vous sur l'impact de cette action. L'objectif est d'accompagner à la fois le développement des compétences et le processus de développement personnel. Les objectifs professionnels sont importants ; mais cela peut aussi passer par la volonté de changer les pratiques et d'améliorer la connaissance du métier et la manière dont le contenu se développe dans cette action.

Elle aide les participants à comprendre la complexité de la situation pour déterminer leurs actions et identifier les facteurs qui influenceront leurs actions, les motivant à agir :

« Cette analyse poursuit prioritairement un objectif de formation, initiale ou continuée, cherchant à favoriser tant la maîtrise de gestes ou d'attitudes professionnels que le questionnement du sujet sur la situation qu'il a rencontrée sur ce qu'elle a provoqué en lui, sur la manière dont il s'y est comporté et sur les répercussions de cette action. L'intention

Chapitre 1 : Concepts et notions autour de l'analyse de pratique professionnelle (A.P.P)

est donc à la fois de susciter un développement de compétences professionnelles et de nourrir le processus de construction identitaire. La visée de professionnelle est la plus prégnante, même si elle peut s'accompagner d'une volonté de transformation des pratiques et d'élaboration de savoirs sur la manière dont se développent l'action professionnelle et le sujet dans cette action. » (Marcel, O et al, 2002)

1.15.2. La dimension collective constitue un appui pour le groupe

L'échange de points de vue entre les partenaires aide le praticien à prendre du recul et à réfléchir.

Senge et Gauthier (2000) en explicitant les enjeux, disent que :

« L'échange des points de vue entre les partenaires soutient la prise de recul du praticien en réflexion. Elle lui permet de dire sa réalité sous différents angles. Chacun vient avec des apports respectifs en termes de savoirs implicites et de ressources théoriques ou standardisées dont il est détenteur. Les membres de l'équipe se soutiennent et s'accompagnent mutuellement pour construire ensemble du savoir utile pour chacun. Ainsi, la dimension affective du groupe (appartenance, sécurité, encouragement) soutient l'investissement de chacun dans un processus d'apprentissage et encourage la prise de risques. » (Senge & Gauthier, 2000 : 11)

Autrement dit, Cela lui permet d'exprimer sa réalité sous différentes perspectives. Chaque personne apporte ses propres connaissances implicites et ressources théoriques ou standardisées. Les membres de l'équipe se soutiennent mutuellement pour créer ensemble des connaissances utiles. L'aspect affectif du groupe (sentiment d'appartenance, sécurité, encouragement) encourage chacun à s'investir dans l'apprentissage et à prendre des risques.

1.15.3. Elucider les enjeux dans une situation éducative

Michelot (2015) précise quant à lui :

« L'APP procède par présentation par les participants de situations concrètes de travail qui leur posent problème, ou sur lesquelles ils souhaitent faire retour. L'examen de ces situations-problème en groupe guidé par l'analyste, permet de mieux comprendre et de clarifier ce qui est en jeu, de démêler ce qui se présente de façon intriquée ou confuse dans ces situations et de rechercher des voies de résolution. » (Michelot, 2015 : 15)

Pour dire autrement que, l'analyse de pratique professionnelle fonctionne en permettant aux participants de présenter des situations concrètes de travail qui posent problème ou sur lesquelles ils souhaitent obtenir des retours. L'analyse de ces situations-problèmes en groupe, sous la guidance de l'analyste, permet de mieux comprendre et clarifier les enjeux, de démêler les éléments complexes ou confus présents dans ces situations, et de rechercher des solutions.

Conclusion partielle

En guise de conclusion, il est à noter que, dans le présent chapitre, nous pouvons dire que l'analyse de pratique professionnelle se présente aujourd'hui comme une modalité de travail, particulièrement primordial pour un enseignant au début de sa carrière professionnelle. Il s'avère difficile qu'un enseignant non initié à ce mode de travail, d'avoir une bonne pratique professionnelle. Vu qu'elle offre plusieurs avantages aux services de l'enseignement/apprentissages des langues, et plus précisément dans l'optimisation de la pratique de classe. Donc elle permet de rendre cet enseignant plus vigilant quant aux ficelles du métier.

Chapitre 2

**Le groupe d'analyse de pratique
professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être
adossé à aucun dispositif pédagogique**

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

Introduction partielle

Le présent chapitre s'attache à la mise en pratique de cette nouvelle démarche « A.P.P », au sein d'un groupe d'analyse de pratique de classe, appelé aussi groupe de co-développement professionnel.

Dans cette perspective, ce groupe se voit comme étant un espace dédié qu'à l'analyse de ce qui se passe en classe, ce dernier est régi par des règles de fonctionnement, de normes, de principes...qu'on va tacher de les mettre en exergue au cours de ce chapitre.

2.1. Aperçu historique

Tout d'abord, elle a commencé dans le domaine de la santé :

Proposition du médecin Balint → réunions régulières de collègues pour étudier les problèmes rencontrés dans leur relation à leurs patients.

En effet, on s'est rendu compte qu'il est clair que cette relation joue un rôle important dans le traitement des patients.

Puis elle s'est prolongée dans le domaine de l'éducation :

- 1975 retrace et prolonge cette analyse → Avec André de Peretti (1916-2017) → forme le « Groupe pour l'approfondissement de la pratique professionnelle » ou G.A.P.P.

- Une équipe de formateurs, a créé en 1990, à l'I.U.F.M. de Reims quarante "groupes de suivi « animés par 2 animateurs chacun .Puis dans les années 92-95 et avec le même état d'esprit, une vingtaine de G.A.P.P. en formation continue a vu le jour.

Blanchard Laville anime depuis une vingtaine d'années des groupes qu'elle nommait « groupes d'inspiration Balint », le plus souvent à destination d'enseignants et de formateurs, et qu'elle nomme aujourd'hui « groupes d'accompagnement clinique ».

Il convient donc de développer l'importance de la communication verbale en psychologie au sein du groupe. La pratique de l'éducation et de la formation professionnelle est explorée progressivement à travers des réunions basées sur les explications des participants aux événements qui se déroulent dans la pratique, la discussion n'a pas besoin d'être régulière et le temps d'étude est très long.

« Tant en Europe qu'en Amérique du Nord, l'analyse des pratiques professionnelles restreint de plus en plus l'attention des décideurs, des chercheurs et des praticiens. Ce courant, s'il n'est pas nouveau, s'étend aujourd'hui à tous les secteurs, de l'activité humaine, particulièrement l'éducation. C'est ainsi qu'un bon nombre de formateurs de

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

personnels scolaires, ont tendance à mettre en place des dispositifs destinés à favoriser l'analyse de pratique professionnelle. Leurs visées et les modalités auxquelles ils font appel prennent des formes variées.» (Dominique, F, et al, 2012:1)

En Europe et en Amérique du Nord, l'examen des études professionnelles est limité aux décideurs politiques, aux chercheurs et aux professionnels. Cette tendance, bien que non nouvelle, s'étend aujourd'hui à toutes les activités humaines, notamment à l'éducation. C'est pourquoi les professeurs d'université aiment créer un système qui facilite l'évaluation des stages. Ils veulent que les fins et les moyens soient différents.

2.2.Le précurseur du groupe d'analyse de pratique professionnelle

Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (2000), quant à eux, estiment que :

« Difficile de traiter de l'analyse des pratiques, et par conséquent de la construction de l'identité professionnelle, sans faire d'emblée référence au médecin et psychanalyste anglais, M.Balint, à qui l'on doit l'invention d'un dispositif de formation original, plus particulièrement destiné à des praticiens oeuvrant dans une sphère professionnelle où les relations en face à face jouant un rôle important. Ce dernier a formalisé son expérience en animant des groupes d'aide, de relation pédagogique, formative, éducative... »

(Claudine B-L & Dominique, F, 2000)

Pour dire d'une autre façon que qu'il serait difficile de suivre la pratique de l'analyse, et donc la construction des experts, sans se référer au médecin et psychiatre anglais M. Balint, à qui nous devons particulièrement remercier d'avoir créé le système original de formation des médecins. Il joue un rôle important dans le domaine de travail où il existe de bonnes relations. Deuxièmement, ils peuvent utiliser leurs expériences dans les services de leadership, l'enseignement, le design, les affaires académiques, etc. le formalise à travers des groupes.

Quelques années plus tard, Balint prédit qu'il faudra au moins deux ans avant que les experts constatent des changements dans leur façon de procéder. La vérité est que le nom (Balint Group) était utilisé pour désigner un groupe de travail où les professionnels se réunissaient pour interagir avec leurs pratiques, et nous avons souvent ignoré les mots de Balint (Lucas, 1982).

2.3. Qu'entendons-nous par groupe d'analyse de pratique professionnelle

2.3.1. Définition

Il s'agit d'un groupe de discussion créé dans diverses situations, à commencer par des participants communiquant entre eux sur des questions qui les concernent. L'expression des

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

émotions dans une situation nous apparaît comme une auto-évaluation du travail en groupe et elle est donc plus émotionnelle. En ce sens, Dominique Fablet, (2009) affirme que :

« Les G.A.P.P sont un groupe de parole, instauré à l'occasion de circonstances des plus diverses, il s'agit avant tout d'échange entre participants à propos de soucis communs. L'expression d'un vécu émotionnel éprouvé lors de situation nous semble relever davantage d'un travail sur soi poursuivi en groupe et s'inscrire ainsi dans une perspective beaucoup plus formative. » (Dominique, F, 2009)

C'est un groupe stable de 8 à 15 étudiants de formation initiale, ou d'enseignants en exercice → réunions périodiques pour analyser leurs pratiques pédagogiques → avec un animateur formé pour ce genre de travail.

Les groupes d'analyse de pratique professionnelle sont des espaces de réflexion et d'échange entre professionnels d'un même domaine. Il nous permet de partager des expériences, des défis et des réussites pour faire avancer, voire optimiser votre pratique, et par conséquent votre carrière. C'est une excellente façon d'apprendre des autres et d'améliorer vos compétences. Ces groupes favorisent également l'unité et la coopération entre les membres.

Ces groupes d'analyse de pratique professionnelle consiste à :

- Repérer les différents facteurs intervenants dans la mise en œuvre de la situation par différents stagiaires.
- Comparer les effets sur les élèves des différentes façons de procéder.
- Reconstituer les différentes voies utilisées par les enseignants pour atteindre l'objectif visé.
- Dégager le rôle des caractéristiques des élèves et des situations sur les choix initiaux. (Claudine B-L & Dominique, F, 2000 : 21)

2.4. Les objectifs de groupe d'analyse de pratique professionnelle

Les objectifs du groupe d'analyse de pratique professionnelle sont multiples :

2.4.1. Développement professionnel

Implique un échange par un groupe de douze professionnels compétents dont les activités sont suffisamment intégrées et invite les participants à discuter des situations qu'ils rencontrent dans le cadre de leur travail:

« Le dispositif de groupe doit permettre à partir des situations exposées par les participants, l'apprentissage d'une triple lecture constante de ces interactions, d'une part, la prise de conscience, librement partagée dans le groupe, de la qualité de son implication

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

personnelle dans la relation d'aide, d'autre part, la compréhension de la problématique de l'autre et enfin l'analyse du cadre institutionnel dans laquelle s'est inscrite cette rencontre. » (Claudine B-L & Dominique, F, 1999 : 22)

2.4.2. Une visée formative

Dans quelques années, Balint prédit qu'il faudra au moins deux ans aux professionnels pour constater des changements dans leurs pratiques. Ainsi, l'objectif du groupe Balint est de créer et non de réparer : « *Au bout de quelques années, Balint estimait qu'au moins deux années étaient nécessaires, les professionnels étant à même de repérer une évolution dans leur façon d'exercer. Ainsi, contrairement à ce qui est affirmé parfois, la visée des groupes Balint n'est-elle pas thérapeutique mais bien formative.* » (Dominique, F, 2009).

2.4.3. L'évolution d'une identité professionnelle

Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet quant à eux, ils considèrent que le groupe d'analyse de pratiques professionnelles est un dispositif qui vise essentiellement l'évolution de l'identité professionnelle des praticiens dans ses différentes composantes :

- Renforcer les compétences requises dans les activités professionnelles exercées.
- Accroître le degré d'expertise.
- Faciliter l'élucidation des contraintes et enjeux spécifiques de leurs univers professionnels.
- Développer des capacités de compréhension et d'ajustement à autrui.
- Le dispositif soutient également l'acquisition et le développement des « connaissances analytiques » des participants à ce groupe.
- Comprendre les enjeux et les impacts sur différents acteurs (participants, groupes, organisations, consultants, etc.) et différents niveaux (compétences, distance, formation, etc.).
- S'initier à travailler en groupe, à l'animation, à développer d'autres compétences (l'écoute, l'échange d'idées, de paroles négocier.
- Renforcer les compétences requises par le travail professionnel effectué, améliorer les normes professionnelles, répondre professionnellement à l'expansion des frontières de son propre monde et à ses problèmes particuliers, améliorer la compréhension et le transfert aux autres, créer des connaissances.
- Identifier différents facteurs affectant différentes situations d'élèves.

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

-
- Comparer les effets de différentes méthodes d'enseignement sur les élèves.
 - Reconstruire les différentes méthodes utilisées par les enseignants pour atteindre les objectifs souhaités.
 - Favorise la réflexion professionnelle : Les participants peuvent sortir de la pratique pour mieux comprendre leurs propres actions et décisions et identifier leurs points forts et leurs axes d'amélioration.
 - Développer les compétences relationnelles : Le partage au sein du groupe permet aux participants de développer des compétences d'écoute, d'empathie et de communication.
 - Échange de connaissances et d'expériences : Les participants peuvent enrichir leurs expériences mutuelles et découvrir de nouvelles pratiques.
 - Prévenir l'épuisement professionnel : En verbalisant leurs difficultés et en partageant leurs expériences, les participants se sentent moins seuls et sont mieux à même de faire face au stress et aux exigences du travail.

2.5. Description du groupe d'analyse de pratiques professionnelles

2.5.1. Le contenu de groupe d'analyse de pratiques professionnelles

Ce processus a été créé avant tout comme un espace de discussion, de réflexion, de partage et de développement entre chercheurs et professionnels, qui nécessite collaboration et coopération et où le développement professionnel et social peut se réaliser à travers le partage d'expériences et de connaissances : « *Il s'agit d'une démarche d'analyse des actes, les activités de l'enseignant et des élèves. En fait, nous traitons directement des problèmes auxquels les membres réels du groupe sont confrontés dans leur contexte de travail (la classe), et pas seulement des perceptions qu'en ont les participants.* » (Claudine B-L & Dominique, F, 2000 : 14)

Biemar, Dejean et Donnay (2009), en ce sens déclarent que : « *Ce dispositif est avant tout envisagé comme un lieu de rencontres, de réflexions, d'échanges et de construction entre chercheurs et praticiens où chacun peut se développer professionnellement et apprendre de l'autre par un partage d'expérience et de savoirs, dans une adhésion partenariale et une nécessité réciproque.* » (Defrenne & Delvaux, 1991)

Jean-Yves Robin et Isabelle Vinatier (2011) quant à eux, affirme que : « *Dans ces séances, la pratique, l'activité professionnelle est revisitée et analysée dans le cadre d'un collectif de pairs. Ses apports essentiels se traduisent par des grilles de lecture des situations*

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

professionnelles vécues, des référents, des réflexions argumentées, en se différenciant de l'apport de recettes et des conseils. » (Robin J-Y & Isabelle, V, 2011)

Lors du passage de l'université au monde du travail, le contenu des discussions centrées sur les produits professionnels, le contenu apporté au travail à partir de préoccupations personnelles, de vie, de témoignages : s'inscrit dans cette traduction, comprenant : des déclarations, de nombreuses idées utiles, des questions personnelles et des questions qui aident à prendre du recul, des temps de collaboration... Chaque séance est conçue à partir de données, d'informations et de problématiques... Elle révèle des révisions et soulève de nouvelles questions.

« Le contenu des séances, inscrites dans la durée et dans une alternance université /situations de travail, porte sur des objets professionnels, des thématiques qui sont mises au travail à partir de préoccupations personnelles, de situations vécues, de témoignage : Cette entrée amène une explicitation des représentations, des apports plus conceptuels, des questionnements individuels et collectifs pour aider à la prise de recul, des temps de construction en commun ...Chaque séance est synthétisée et problématisée à travers un journal des savoirselles suscitent des ajustements et provoquent des nouveaux questionnements. » (Robin J-Y & Isabelle, V, 2011)

Cette démarche semble pouvoir répondre aux besoins des participants en termes de développement professionnel par l'échange, tel que l'exigent les problématiques discutées et la collaboration, sans imposer une position négligente au chercheur : *« Ce dispositif sont des moments et espaces qui articulent le faire, les savoirs professionnels, les savoir-faire et savoir-être dans une démarche collective de confrontation de pratiques et de réflexion. »* (Claudine B-L & Dominique, F, 2000)

Il s'agit aussi d'un lieu :

- De sécurité, de réassurance, de référence, de stabilité dans le temps et l'espace, où peut évoluer la représentation que les stagiaires ou les enseignants ont de leur métier en confrontant entre eux leurs propres représentations.
- Où peut commencer un travail d'analyse de la pratique de chacun, ce qui demande l'instauration d'un climat de non-jugement.
- Où peut se faire la découverte du statut de « l'erreur » : erreur de décision dans une classe comme erreur dans une discipline, dans les deux cas la découverte qu'il ne s'agit pas de « faute », de « maladie », mais d'élément indispensable à tout apprentissage et donc moteur de tout progrès.

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

-
- D'apprentissage du travail en groupe nécessaire pour les enseignants ; le groupe : lieu d'entraide, lieu de recherche commune, lieu d'apprentissage de ce qu'est un groupe, de son évolution, des problèmes qu'il pose parfois, de ce qu'est l'écoute d'un groupe... etc.
 - De parole où il est possible d'exposer ses difficultés, faire la part des choses, apprendre à complexifier les problèmes. En un mot à améliorer ses capacités de communication. (Dominique F, 2009 : 22)

2.5.2. Les conditions pour participer à un groupe d'analyse de pratique professionnelle

Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet, (2000) considèrent principalement que ce groupe de formation ne cherche plus à donner des recettes toutes prêtes, à faire acquérir des routines d'exécution, des tours de main, des savoir-faire pratiques, mais qui analyse les actes, les activités de l'enseignant et des élèves.

Les conditions pour participer à un groupe d'analyse de pratique professionnelle sont générales et peuvent varier, mais voici quelques éléments courants :

2.5.2.1. Être un professionnel dans le domaine concerné

Les groupes d'analyse de pratique sont généralement réservés aux personnes qui exercent une profession spécifique, afin de favoriser des échanges pertinents et ciblés, ces groupes d'analyse de travail sont généralement conçus pour faciliter un échange de vues approprié et ciblé entre les personnes exerçant une profession particulière.

2.5.2.2. Engagement et confidentialité

Les membres du groupe doivent être prêts à s'engager dans le groupe et à respecter la confidentialité des informations partagées. Cela crée un environnement de confiance où chacun peut se sentir à l'aise pour partager ses expériences et ses questionnements.

Les participants doivent être disposés à coopérer avec le groupe et à respecter la confidentialité des informations partagées. Cela crée une atmosphère de confiance où chacun se sent à l'aise pour partager ses expériences et ses questions.

2.5.2.3. Régularité des rencontres

Les groupes d'analyse de pratique professionnelle se réunissent régulièrement, généralement une fois par mois ou une fois par trimestre. Il est important d'être disponible et de s'engager à participer aux rencontres de manière régulière.

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

Fréquence des réunions. Le Groupe d'examen des pratiques professionnelles se réunit régulièrement, généralement une fois par mois ou une fois par trimestre. Il est important d'assister et d'assister régulièrement aux réunions.

2.5.2.4. Ouverture d'esprit

2.5.2.5. Respect mutuel

Les membres doivent être ouverts à la diversité des expériences et des perspectives / points de vue. Il est essentiel de respecter les opinions et les parcours professionnels des autres participants.

2.5.2.6. Taille du groupe

La taille des groupes varie, mais compte généralement de 6 à 12 participants. Cela permet d'avoir un nombre suffisant de points de vue différents tout en garantissant la possibilité de s'exprimer.

2.5.2.7. Animation / modération

Ces groupes sont animés par un animateur(modérateur) qui guide les discussions et veille au bon déroulement des échanges. Cela peut être un professionnel expérimenté ou un coach spécialisé dans le domaine concerné.

2.5.2.8. Durée des rencontres

Les réunions périodiques durent généralement 1 à 2 heures. Cela nous permet suffisamment de temps pour approfondir le sujet et échanger des idées de façon constructives.

2.6. Les bases que pose ce dispositif

Conformément à Vincent Pauthe (2019), le dispositif d'Analyse de la pratique pose les bases suivantes :

2.6.1. Un processus finalisé :

L'objectif est la construction de l'identité professionnelle, de développer la professionnalisation. Il s'agit d'une démarche de formation

2.6.2. Un processus de groupe :

L'objectif est d'élucider et de donner du sens à la pratique par le partage dans le groupe lors de présentation de cas d'un de ses membres.

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

2.6.3. Un processus cadré :

L'animateur, qui est un expert, en est garant et l'objectif est de donner des cadres et des grilles de lecture des situations, de fournir des repères théoriques pour mieux les comprendre sans donner des solutions toutes faites.

2.6.4. Un processus "outillé" :

L'objectif est de développer les savoirs selon quatre dimensions :

Dimension instrumentale : formalisation de la pratique

Dimension heuristique : création de nouvelles pistes de réflexion

Dimension de problématisation : formalisation des problèmes

Dimension de changement : création de nouvelles représentations

2.7. Le fonctionnement du groupe d'analyse de pratiques professionnelles

Il s'agit notamment de réunir un groupe ou plusieurs professionnels qualifiés dont le travail présente un intérêt et d'inviter les participants à discuter des situations qu'ils rencontrent en classe. Comme le signale Dominique Fablet (2009) : « *Il s'agit de réunir un petit groupe, d'environ une douzaine de professionnels qualifiés dont les activités sont suffisamment homogènes, et d'inviter à tour de rôle les participants à parler des situations rencontrées dans leur expérience professionnelle.* » (Claudine B-L & Dominique, F, 2009)

Généralement, ces réunions sont mensuelles / bi mensuelle se programment en → trois temps :

2.7.1. 1ère Partie (15 à 30 minutes)

Ce premier temps est un « pré contact préparatoire » depuis la réunion précédente. Il sert à échanger informations et nouvelles de chacun des présents et à en donner sur les absents. C'est la planification préalable au contact » depuis la dernière réunion. Il permet d'échanger des informations et des informations sur tous les membres présents et de fournir des informations sur les absents.

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

2.7.2. 2ème Partie (1h30 à 2h30)

C'est le temps du contact, du travail ; Il comprendra suivant l'évolution du groupe un ou plusieurs éléments tels que :

- Des échanges sur un thème ayant trait à la pratique des personnes du groupe
- Des exercices de groupes
- Des présentations par un ou plusieurs participants (à la suite l'un de l'autre) d'un élément de leur pratique sur lequel ils veulent réfléchir.
- L'exposé par un participant d'un problème qu'il rencontre avec un élève, un parent, sa classe...
- La mise en place d'un jeu de rôle sur une situation exposée par quelqu'un qui veut l'explorer.

C'est le moment de se connecter, de travailler ; Selon l'évolution du groupe, il pourra comprendre un ou plusieurs éléments tels que : le partage des détails de la candidature qu'ils souhaitent examiner. Le participant interagit avec les élèves, les parents, les classes, etc. révèle les problèmes qu'il rencontre.

2.7.3. 3ème Partie (10 à 20 mn)

Un échange sur la séance que l'on vient d'avoir + informations sur la séance suivante (date, lieu, heure...) et sur ce qu'on souhaite pour la séance suivante.

Autrement dit, une communication sur la réunion que nous venons d'avoir + informations sur la prochaine réunion (date, lieu, heure, etc.) et ce que nous attendons de la prochaine réunion.

- Une séance de GAPP se déroule généralement en plusieurs étapes :

Etape	Explication
-Présentation du cas	Un participant présente une situation professionnelle qu'il a rencontrée et qui lui pose question.

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

-Analyse du cas	Les autres participants posent des questions au présentateur pour l'aider à mieux comprendre la situation et à identifier les différents points de vue possibles.
- Élaboration de pistes de réflexion	Le groupe réfléchit ensemble à des pistes de réflexion et d'action pour le présentateur.
-Restitution et synthèse	Le présentateur synthétise les apports du groupe et formule des actions concrètes qu'il compte mettre en œuvre.

Tableau 1 : Le déroulement d'une séance de G.A.P.P.

2.7.4. Animation de groupes d'analyse de pratique professionnelle

Communément, le groupe d'analyse de pratiques professionnelles sont dirigés par un animateur, appelé aussi modérateur, superviseur, il est aussi un des participants, notamment en soutenant le travail analytique et la connaissance des changements et des interactions dans les situations où les professionnels sont touchés. A cet effet, Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (2000), de leur part, soulignent que : « *Il est en général d'une professionnalité identique à celle des participants, consiste à faciliter le travail d'analyse et la prise de conscience des aspects transférentiels et contre-transférentiels en jeu dans les situations d'interaction professionnel-sujet.*» (Claudine B-L & Dominique, F, 2000)

2.7.4.1. Le rôle du moniteur-animateur :

Ce dernier est tenu occuper plusieurs fonctions :

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

2.7.4.1.1. La première fonction

Sa première fonction sera avant tout d'instituer « un cadre » pour les séances et d'avoir le souci constant de « pointer » (c'est-à-dire faire remarquer au groupe) tout dépassement de ce cadre.

C'est ce cadre qui assurera la sécurité du groupe, son efficacité.

« Le rôle du moniteur-animateur consiste à faciliter le travail d'analyse et de la prise de conscience des aspects transférentiels et contre-transférentiels en jeu dans les situations d'interaction professionnel-sujet. » (Dominique, F, 2009)

Son rôle principal est avant tout de poser les « bases » de la réunion et de rester concentré sur « montrer » (c'est-à-dire signaler à l'équipe) tout ce qui sort de ce cadre. C'est ce cadre qui assurera la sécurité et les intérêts du Groupe.

2.7.4.1.2. La deuxième fonction

Sa deuxième fonction sera d'être à « l'écoute du groupe » et de comprendre en particulier le genre de travail qui s'y passe :

Son deuxième travail consiste à "écouter le groupe" et à bien comprendre le type de travail qui s'y déroule.

2.8. Un cas d'étude (Un exemple d'une expérience réelle)

Pour mieux cerner le rôle qu'occupe l'animateur au sein d'un groupe d'analyse de pratiques professionnelles voici un exemple réel :

Dans un groupe, un participant s'exprime de la façon suivante :

« J'ai dans ma classe un élève, qui n'arrête pas de bouger, il ne m'écoute pas, il parle tout le temps, je lui dis de se taire, ça ne sert à rien, j'ai beau le répéter, il ne change pas et ça finit par m'énerver, je bous intérieurement ».

L'animateur peut constater que le groupe :

- Est centré sur **celui dont on parle** « *Qui est cet élève ? Comment est-il chez lui, comment est sa famille, ...etc.* »
- Est centré sur **le problème** « *Comment faire face aux élèves qui n'écoutent pas ? Qui sont les élèves "Hyperactifs" ? ...etc.* »
- Est centré sur **la personne qui parle** « *Qu'est-ce qui t'empêche de le punir ? Qu'est-ce qui bout comme cela en toi à ce moment-là ? ...etc.* »

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

Il est bien évident que dans :

Le premier cas : il ne s'agit que d'un échange de représentations sur l'élève en question, car personne ne le connaît ! Cela a l'intérêt de faire découvrir la relativité des représentations que l'on peut avoir d'un élève et donc d'élargir la représentation de celui qui a apporté le cas.

Le deuxième cas : il s'agit d'un échange d'informations entre les participants ou d'apports théoriques de la part de certains. Cela peut être utile, soit à cause des résistances du groupe, soit parce que cela peut être une aide pour l'un ou l'autre. Mais on sait que les « conseils » généraux sont rarement utiles ! (C'est ce qu'on reproche à certains cours d'I.U.F.M.!).

Le troisième cas : il y a écoute de celui qui a envie d'y voir plus clair, il y a recherche de compréhension de sa difficulté propre qui n'est pas celle de son voisin même s'il s'agit apparemment du même problème. L'objectif est ici de l'aider, en lui permettant de s'exprimer le mieux possible, à trouver lui-même la solution à la question qu'il se pose (et non de lui donner une réponse toute faite, passe partout).

Dans la pratique, le groupe sera amené à utiliser les trois centrations suivant ses périodes d'évolution, mais c'est à l'animateur d'être continuellement au fait de ce qui se passe dans le groupe (écoute du groupe) et de communiquer ce qu'il entend au groupe pour lui permettre des changements si besoin est.

Autrement, le risque est grand que les membres du groupe bavardent comme dans une salle de profs ou comme au café du coin, au besoin sans s'écouter et en suivant des monologues parallèles. Les participants finiront par se dire : « *on perd notre temps, ça ne sert à rien* »!

On voit qu'il est fondamental que celui qui anime (enseignant, psychologue scolaire, psychologue clinicien, psychanalyste...) soit formé à l'écoute d'un groupe en plus de sa formation à l'écoute d'une personne.

Le travail d'animation de ces groupes n'est pas facile, l'animateur est parfois pris dans le « transfert » il devient bouc émissaire, celui qui doit tout savoir, celui qui empêche de bavarder en rappelant le cadre.

C'est pourquoi il sera souvent nécessaire de proposer à ces animateurs « une supervision » c'est-à-dire un lieu où eux-mêmes pourront exposer leurs difficultés d'animation et y trouver une déculpabilisation parfois nécessaire. Elle est aussi un contenant à l'angoisse que peut faire naître une telle animation de groupe chez les animateurs. C'est là qu'ils pourront en parler, la dédramatiser et ainsi faire face aux difficultés rencontrées. La supervision est aussi le lieu où

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

L'animateur pourra lui-même analyser sa pratique d'animateur comme il aidera les enseignants à analyser leur pratique d'enseignants.

2.9. Les avantages des groupes d'analyse de pratiques professionnelles

Les groupes d'analyse de pratique professionnelle offrent de nombreux avantages que Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (2000) énumèrent comme suit :

Ce dispositif aide à :

- **Partage d'expériences** : Ces groupes permettent aux professionnels de partager leurs expériences, leurs défis et leurs réussites avec d'autres personnes qui comprennent les réalités de leur domaine. Cela favorise l'apprentissage mutuel et l'enrichissement professionnel.
- **Réflexion et prise de recul** : En discutant de situations professionnelles avec d'autres membres du groupe, on peut prendre du recul et analyser de manière plus approfondie les problématiques rencontrées. Cela permet d'obtenir de nouvelles perspectives et de trouver des solutions plus efficaces.
- **Développement des compétences** : Les groupes d'analyse de pratique professionnelle offrent un espace propice à l'apprentissage continu. En partageant des expériences et en recevant des feedbacks constructifs, on peut développer ses compétences et améliorer sa pratique professionnelle.
- **Soutien et encouragement** : Les membres du groupe peuvent se soutenir mutuellement, partager des conseils et des encouragements. Cela crée un sentiment de camaraderie et de solidarité professionnelle, ce qui peut être très bénéfique pour faire face aux défis du métier.
- **Confidentialité et sécurité** : Les groupes d'analyse de pratique professionnelle sont souvent basés sur la confidentialité. Cela permet aux participants de parler ouvertement de leurs expériences sans craindre de jugement ou de répercussions négatives.
- **Validation et affirmation** : En partageant ses expériences et en recevant des retours positifs de la part des autres membres du groupe, on se sent validé et affirmé dans sa pratique professionnelle. Cela renforce la confiance en soi et la motivation.
- **Exploration de nouvelles idées** : Les groupes d'analyse de pratique professionnelle sont des espaces propices à l'exploration de nouvelles idées et de nouvelles approches. En discutant avec d'autres professionnels, on peut être exposé à des perspectives différentes qui peuvent stimuler la créativité et l'innovation.

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

-
- **Élargissement des connaissances** : En échangeant avec d'autres professionnels, on peut apprendre de nouvelles informations, techniques ou méthodes qui peuvent enrichir nos connaissances et améliorer notre pratique.
 - **Amélioration de la qualité des soins** : En réfléchissant et en discutant de manière approfondie sur nos pratiques professionnelles, on peut identifier des opportunités d'amélioration et devenir de meilleurs professionnels. Cela se traduit par une meilleure qualité des soins prodigués aux patients ou clients.
 - Observer méthodiquement et à analyser les pratiques en situation, à identifier les différents composants du processus enseignement-apprentissage à l'aide de modèles variés.
 - Construire des situations et stratégies pédagogiques alternatives.
 - Gérer les conditions d'apprentissage de façon variée et appropriée aux situations rencontrées.
 - Repérer les effets des choix pédagogiques
 - S'adapter dans l'action.
 - Evaluer les apprentissages et les effets des pratiques

Cet atelier de formation professionnelle permet aussi :

- Un éclairage de la pratique par des savoirs théoriques qui réorganisent les schèmes d'action.
- L'élaboration des savoirs théoriques à partir de l'action
- Un transfert de savoirs théoriques acquis dans la pratique à de nouveaux contextes et formalisation de savoirs pratiques restés jusqu'alors implicites.
- Accompagner les situations d'apprentissage de la pratique en évitant la juxtaposition, un cours théorique, un stage.
- Faire travailler les stagiaires en équipe, en co-formation par la confrontation sur leurs pratiques.
- Les faire procéder à une pluralité d'essais et de reprises, par un va et vient entre situations différentes, situations réelles.
- Développer une capacité à analyser, un (savoir analyser), une attitude de réflexion qui favorise l'élaboration des compétences professionnelles clés de l'enseignant, la construction de l'(habitus) du professionnel réfléchi (Perrenoud, p, 1994)
- Développer une attitude de mise à distance favorable à la conduite de recherches pédagogiques et didactiques sur les processus enseigner-apprendre, sur le fonctionnement socio-affectif et cognitif des partenaires de l'acte pédagogique, qui vont servir, à leur tour, à valider certains savoirs professionnels. (Claudine B-L & Dominique, F, 2003)

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

Le groupe doit permettre d'apprendre des situations auxquelles les participants sont exposés, l'interprétation continue pour trois fois ces interactions, d'une part, la connaissance de la liberté dans le groupe d'aide, c'est-à-dire la qualité de sa participation au service. Les relations, d'autre part, la compréhension des problèmes des autres et, enfin, l'analyse de la structure organisationnelle dans laquelle se déroule cette réunion.

- Ils aident à évaluer méthodiquement la pratique dans son contexte, en utilisant une variété de modèles pour décrire différentes composantes de l'enseignement et de l'apprentissage. un Créer des rapports d'activité et des idées. un Gérer le cours de différentes manières selon la situation rencontrée.
- Améliorer les connaissances théoriques par la pratique.
- Développer des compétences analytiques, développer des comportements réflexifs (savoir analyser), favoriser le développement de compétences professionnelles importantes des enseignants et prendre en compte l'évolution des professionnels (attitudes) (Perrenoud, P, 1994)
- Développer une attitude impartiale qui permet la recherche éducative et pédagogique sur les méthodes d'enseignement, le travail socio-émotionnel et intellectuel des partenaires du processus éducatif ; cela permet de valider certaines compétences.
- L'élaboration de l'expérience professionnelle, lorsque, par un retour réflexif sur des situations jugées problématiques, il devient possible d'élucider le type d'écueils rencontrés, de mieux appréhender les réactions émotionnelles et les facteurs ayant contribué à les susciter, de repérer les voies permettant de s'engager dans d'autres modes de réponse que ceux déjà expérimentés.

2.10. Que retire-t-on d'un tel travail ?

Le déroulement du travail dans les séances constitue un apprentissage :

Les participants apprennent à coopérer dans l'analyse d'une situation, en évitant de juger, et en essayant toujours de se placer dans une logique de compréhension du fonctionnement du rapporteur de la situation. Comme l'estime Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet, (1999) :

« Le dispositif de groupe doit permettre à partir des situations exposées par les participants ,l'apprentissage d'une triple lecture constante de ces interactions, d'une part, la prise de conscience, librement partagée dans le groupe, de la qualité de son implication personnelle dans la relation d'aide, d'autre part, la compréhension de la problématique de

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

l'autre et enfin l'analyse du cadre institutionnel dans laquelle s'est inscrite cette rencontre. » (Claudine B-L & Dominique, F, 1999 : 14)

Le groupe doit permettre d'apprendre des situations aux quelles les participants sont exposés, l'interprétation continue pour trois fois ces interactions, d'une part, la connaissance de la liberté dans le groupe d'aide, c'est-à-dire la qualité de sa participation au service. les relations, d'autre part, la compréhension des problèmes des autres et, enfin, l'analyse de la structure organisationnelle dans laquelle se déroule cette réunion.

Les membres de groupe se sensibilisent à la complexité de l'acte professionnel. Il s'agit d'un véritable apprentissage qui a probablement des conséquences importantes sur la posture même du praticien lors de son acte, en particulier du côté d'une plus grande ouverture à l'autre, d'une meilleure acceptation de l'autre.

En effet, environ 50% des situations traitées dans le groupe d'analyse de pratique concernent les rapports avec des collègues ou des supérieurs hiérarchiques. Ce que les praticiens apprennent dans ces groupes d'analyse de la pratique se situe du côté du recouvrement de leur acte pouvoir au sens de Gérard Mendel.

Le travail coopératif et de co- élaboration du sens des situations apportées qui s'instaure dans le groupe, à l'exclusion de tout acte d'autorité qui dirait ce qu'il aurait fallu faire dans tel ou tel cas, va dans ce sens. Et si l'animateur enseigne ou transmet quelque chose, c'est avant tout sa propre posture, faite d'écoute, de respect, de bienveillance, de non-jugement, de respect du cadre établi et des règles de travail, une véritable posture de recherche.

Dans ce travail, les praticiens découvrent que l'on peut apprendre sans prendre de notes par écrit, que l'on peut se mettre à l'écoute de l'autre, mais aussi de soi et de ses mouvements émotionnels intérieurs quand l'autre parle.

Or, dans ce type de travail, ils apprennent que la réponse professionnelle passe par l'élaboration des mouvements personnels, non pas pour accepter de se livrer à eux avec complaisance, mais parce que, si on les dénie et ne les élabore pas, ils font retour de manière toujours inopinée et intempestive, malgré nous.

Ils apprennent la rencontre avec l'autre, les autres, sans jugement, dans le respect de la logique de chacun. Ils apprennent aussi à respecter l'espace de pensée du groupe, à ne pas le « squatter », à ne pas l'écraser, à le partager. L'expérience de l'espace pour penser dans le groupe leur permet par la suite de transposer quelque chose de cette atmosphère dans leurs espaces de travail.

Chapitre 2 : le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P.) ne peut être adossé à aucun dispositif pédagogique.

Conclusion partielle

Pour clôturer ce deuxième chapitre, nous pouvons dire que, de nos jours, il est difficile d'imaginer un enseignant, en exerçant son métier, il ne remette pas en question sa pratique de classe, et en rendre compte, et l'analyser au sein d'un groupe restreint, entre collègues, tout en respectant les principes, les bases, ainsi les règles, la méthode de travail et sans oublier, les conditions qui régissent ce groupe, puis que cette modalité de travail offre plusieurs avantages aux services des enseignants, particulièrement les enseignants du FLE, notamment dans l'amélioration de leur pratique de classe.

Chapitre 3

L'enquête par questionnaire

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Introduction partielle

Dans ce chapitre, nous présenterons notre premier outil d'enquête, en l'occurrence, le questionnaire que nous avons administré aux praticiens (néo / titulaire) qui enseignent au cycle moyen de la Daïra de ksar Chellala, wilaya de Tiaret.

De ce fait, il est à signaler, que ce dernier, le (questionnaire) nous l'avons réalisé de notre part suite à nos observations, que nous avons effectuées, en étant à l'ENS de Mostaganem, auprès des néo praticiens, ainsi les enseignants expérimentés dans le domaine, ayant enseigné depuis x temps au collège de zeddour Ibrahime, et dont nous dévoilerons les détails dans le chapitre 4.

Dans un premier temps, nous présenterons notre outil, le questionnaire, pour passer ensuite à ses objectifs. Puis, nous expliquerons quant à la façon de son élaboration, ainsi le lieu de sa diffusion.

Par ailleurs, nous tâchons à donner un bref aperçu sur les sujets soumis à notre enquête (enquêtés).

En dernier lieu, nous présenterons une description du questionnaire qui s'avère comme étant un outil d'investigation très utile, et performant dans l'intention de faire le point sur les thématiques qui y sont mises en exergue. Nous passerons au dépouillement des données récoltées, traitées de façon à avoir des résultats en pourcentages, ainsi apprêtés à l'analyse et l'interprétation.

Notre chapitre s'achève sur une conclusion dans laquelle nous décrivons les résultats auxquels nous sommes parvenus

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

3.1. Présentation et objectif du questionnaire

En ce qui concerne l'utilité du dispositif groupe d'analyse de pratiques professionnelles de la part des praticiens (néo /titulaire) dans les salles de classe du FLE, nous avons opté pour le choix (technique de recherche) de l'outil d'investigation le plus répandu pour notre enquête sur terrain, à savoir le questionnaire.

En ce sens, EL GHERBI (1993) affirmait que :

« L'enquête essentiellement fondée sur le questionnaire présente l'avantage de travailler sur des situations concrètes où le phénomène linguistique et culturel apparaît dans sa complexité globale » (Gherbi,1993 : 51)

Calvet. J-L et Damont P, de sa part, affirment que :

« Le questionnaire occupe une position de choix parmi les instruments de recherche mis à contribution par le sociolinguiste, car il permet d'obtenir les données recueillies de façon systématique et se prêtant à une analyse quantitative »

Compte tenu de sa nécessité, nous précisons que le questionnaire a été élaboré et diffusé via le site Google Formes. Nous l'avons publié, sous forme d'un lien dans des groupes Facebook dédiés aux enseignants du cycle moyen, nous tenons à préciser qu'on l'avait administré aussi en version papier.

3.2. Lieu d'enquête

Notre enquête se déroule sur le réseau social « Facebook », dans un groupe Messenger, autrement dit, dans un espace créé, et dédié qu'aux enseignants du cycle moyen, en particulier de la Daïra de ksar chellala.

En outre, notre questionnaire nous l'avons élaboré, par le biais de l'éditeur de formulaire électronique sur net nommé « Google Formes » Celui-ci a l'avantage de créer des questionnaires et des sondages et de les publier sous forme de lien sur internet.

Le lien une fois obtenu, nous l'avons posté le 22 février 2024 sur un groupe Facebook fermé, exclusivement dédié qu'aux enseignants du cycle moyen de la Daïra de ksar chellala, et dont l'administrateur est assuré.

Nous notons que, la fiabilité de ce groupe, ainsi son identité, aussi ses membres (les enquêtés) sont incontestablement assurés.

Nous tenons également à préciser que le questionnaire a été envoyé aux enseignants via leurs adresses e-mail.

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

3.3. Les enquêtés

Il est à rappeler, encore une fois, que l'enquête que nous avons menée, affecte particulièrement les (praticiens) enseignants du collège de la Daïra de ksar chellala.

De ce fait, le groupe des enseignants sur lequel nous avons posté le questionnaire compte 36 PEM de langue française. De plus, chaque professeur pouvait accéder aisément au questionnaire juste par une clique sur le lien, le remplir en répondant directement aux questions et par la suite l'envoyer directement.

C'est qu'au 19 mars 2024, que nous avons obtenu 36 réponses à l'issue de la récolte de données.

3.4. Description du questionnaire

Les personnes enquêtées ont été appelées à répondre dans l'anonymat, sans citer leurs coordonnées personnelles (nom/ prénom) au questionnaire comprenant 11 questions.

Dans un premier lieu, nous avons identifié notre public cible par le biais de trois questions :

Une question qui porte sur le sexe (le genre) (homme ou femme)

Une autre question portant sur les années de travail (expérience professionnelle).

Et une autre pour leur diplômes obtenus (sortant(e)s de l'ENS ou de l'université)

Il s'agit d'une introduction au questionnaire qui se voit très important dans l'intention de déterminer le profil de nos enquêtés.

Dans un deuxième lieu, il a été question des renseignements sur leurs pratiques en classe et sa remise en question. Ensuite, nous avons voulu mettre en évidence les problèmes que rencontrent les enseignants en classe, et les différentes procédures pour y remédier, les résoudre.

En effet nous avons testé nos enquêtés sur le dispositif en question, qu'est ce qu'ils en connaissent, et de savoir s'il contribue à l'amélioration de leur pratique professionnelles et l'appropriation de leur milieu professionnel en un peu du temps.

En conséquence, dans la dernière partie du questionnaire « la clôture », nos enquêtés ont été invités à nous faire part de leur point de vue par rapport à l'intégration de ce dispositif « G.A.P.P » dans des universités, tout en justifiant.

Après le dépouillement, le traitement des données récoltées se fera en pourcentage qui sera suivi, par la suite, par des analyses et des commentaires.

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

3.5. Pilotage de notre recueil de données

Tableau de synthèse pour piloter son recueil de données		
Problématique	Dans quelle mesure l'espace de réflexion professionnelle entre collègues hors du lieu de sa pratique aiderait un enseignant stagiaire à améliorer sa pratique en classe en un temps record ?	
Question de recherche	Comment le dispositif lui-même "GAPP" par la verbalisation de l'action transférée en situation de classe, pourrait aider un néo praticien à optimiser sa pratique enseignante ?	
Hypothèses	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant débutant améliorerait sa pratique de classe, en une durée limitée, en échangeant avec ses collègues ce qui se passe dans sa classe. • Le dispositif lui-même par l'exposition de différentes situations pourrait aider même les enseignants anciens à prévoir de nouvelles situations. • L'enseignant stagiaire normalien serait déjà apte à résoudre des imprévus via le dispositif GAPP, et approprier le milieu de son travail en un temps record. 	
Mise au point d'un protocole d'investigation	Type de données	11 questions, écrites, sous plusieurs formes.
	Modalités de recueil	Retour par mail
	Définition de la tâche	Enquête visant recueillir diverses données en liens direct avec le dispositif en question
Organisation du Recueil des données	Contacts pris	Autorisations OK / Remis.
	Protocole	Enquête envoyées / retournée par mail.
	Matériel	Deux pages en word par courriel.
Recueil de données	Fait envoyé et reçu dans les 14 jours qui ont suivi	Envoyée à plus qu'à 36 enseignants susceptibles de participer à cette enquête, seuls 36 ont répondu.
Analyse	C'est l'étape qui suit le recueil des informations, celle-là consiste à interpréter les réponses récoltées en pourcentage, en graphe, en diagramme.	

Tableau 2 : Pilotage de recueil de données.

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Avant de se pencher sur l'analyse, et le déchiffrement des résultats et commenter les statistiques que nous avons obtenues. Nous jugeons qu'il demeure primordial un éclaircissement quant à la façon dont la cueillette de données a été stagnée.

En outre, après une dizaine de jours de la publication du questionnaire, nous avons constaté une constance des statistiques, une fois le panel a atteint le nombre de 25 enquêtés, d'autant plus que les réponses enregistrées quand 'il s'agit de questions ouvertes (qualitatives) étaient presque les mêmes (identiques).

Partant, la représentativité de l'échantillon et la saturation des réponses, sont deux éléments très bien vérifiés. Lorsque le nombre a atteint 36, il s'avérait nécessaire d'arrêter la récolte de données, et de se satisfaire de ce qu'on a récolté, après avoir avisé le directeur de recherche, qui nous l'a recommandé, dans le but de garantir une bonne maîtrise de données recueillies .

Parallèlement, quant aux données enregistrées, elles ont été téléchargées sur le logiciel Excel, ce dernier nous permettra de les mesurer par la suite, les compter en les représentant par des formes graphiques dans l'intention d'en avoir des statistiques.

En outre, pour ce qui est de l'analyse, nous présenterons chaque question de manière indépendante de l'autre, où il sera question de définir sa raison d'être (son effectif/ son existant) dans l'enquête, et la variable qu'elle tente de mesurer. Par la suite, nous tâcherons l'interprétation des résultats.

Comme nous l'avons cité précédemment, nous avons administré 36 questionnaires aux enseignants dans différents collèges de la Daïra Ksar Chellala.

Les résultats sont consignés sur des tableaux et suivis par des diagrammes, accompagnés ensuite par des interprétations et des commentaires.

3.6. Identification du public-visé

Le sexe, les années d'enseignement, ainsi le diplôme obtenu sont des facteurs susmentionnés qui vont nous aider à nous procéder à une identification distincte de nos enquêtés, c'est-à-dire de notre échantillon visé et dont la procédure, autrement dit, la démarche s'opère ainsi, comme ci-dessous :

3.7. Renseignements généraux sur nos enquêtés

3.7.1. Sexe

Cette question, qui porte sur le sexe, nous voudrions par laquelle une estimation du genre des enquêtés qui impliquent dans la présente recherche.

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

En d'autres termes, nous voudrions savoir si les femmes / hommes qui participent le plus.

Ce qui nous permettra de récolter des renseignements sur le sexe (femmes / hommes) s'étant intéressé davantage à notre recherche et son objectif.

Les réponses récoltés se présentent comme ci-dessous :

Réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
Homme	14	39%
Femme	22	61%

Tableau 3 : Sexe

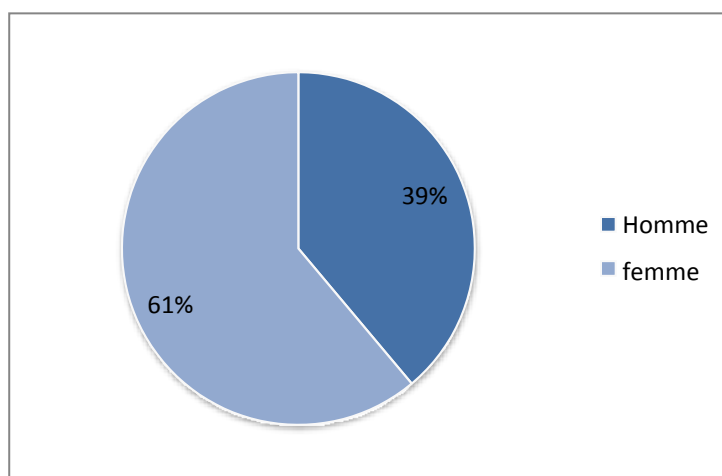


Diagramme 1 : Sexe

Interprétation

A partir des résultats obtenus nous constatons que **61%** de femmes (enseignantes) ont été impliquées dans la présente recherche, contre **39%** d'homme (enseignants) participants. Ce qui affirme la grande partie, la majorité de la population enquêtée sont des enseignantes. Ce qui veut dire la prédominance du genre féminin (femmes), fortement présent et intéressé dans le secteur de l'enseignement par rapport à une minorité du genre masculin (hommes).

3.7.2. Années d'enseignement (d'expérience)

Par le biais de cette question, nous voudrions savoir la majorité de la population enquêtée sont des néo praticiens ou des enseignants anciens ayant exercé depuis longtemps.

Les enquêtés sont repartis en tranches, ceci se fait compte tenu de leurs années d'expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE au collège.

Les résultats obtenus en pourcentages répartis en intervalles s'opèrent ainsi :

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Nombre des enseignants	16	8	12
Le pourcentage	45%	22%	33%
Années d'enseignement	Une année	Entre [2 - 5] ans	Plus que 6 ans

Tableau 4 :Années d'enseignement (d'expérience)

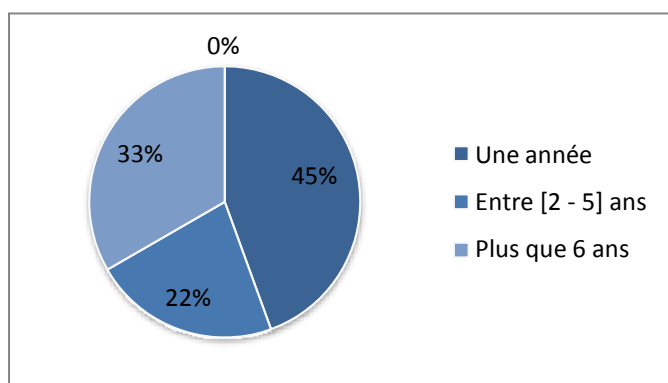


Diagramme 2: Les années d'enseignement

Interprétation

Nous remarquons que notre échantillon est varié quant à son aspect professionnel, autrement dit, dans l'expérience professionnelle ainsi dans l'ancienneté.

De ce fait, nous remarquons la prédominance des praticiens ayant une année d'exercice, dans le domaine de l'enseignement du FLE, avec un pourcentage élevé de 45%, alors que 22% d'enseignants enquêtés ont une expérience moins de 5 ans, qui se situe entre 2 à 5 ans. 33% est le pourcentage le moins élevé de la population enquêtés qui représente les enseignants ayant plus que 6 ans d'expérience dans l'enseignement. Ce qui affirme que la majorité de nos enquêtés, parmi les 36 enseignants interrogés, sont des débutants, des néo praticiens.

En outre, La quasi-totalité de nos enquêtés sont des enseignants n'ayant guère une expérience assez suffisante dans le domaine de l'enseignement du FLE, ce qui affecte leurs pratiques de classe, comme nous le verrons lors de l'interprétation des prochaines questions.

3.7.3. Diplôme obtenu

Les réponses	L'ENS	L'Université
Nombre des réponses	19	17
Le pourcentage	53%	47%

Tableau 5 : Diplôme obtenu

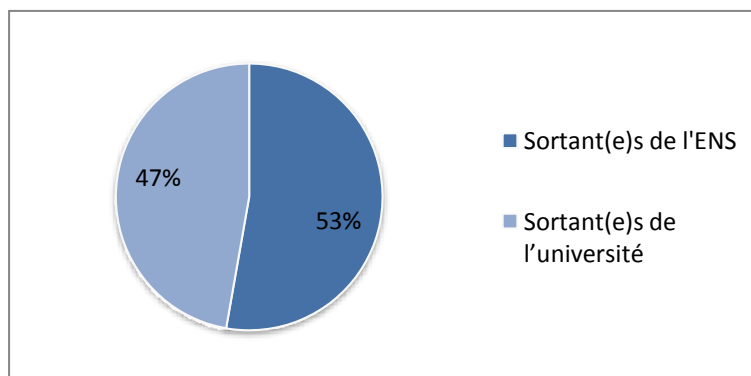


Diagramme 3 : Diplôme obtenu

Interprétation

Les chiffres présentés ci-dessous montrent que la quasi-totalité de nos enquêtés, environ 53% sont des enseignants sortant(e)s de L'ENS représentant une proportion importante. Alors que le reste de la population enquêtée 47%, un pourcentage moins élevé est représenté par des enseignants ayant obtenu leur diplômes de l'université.

3.8. Analyse des questions

Question 1 : « Réfléchissez-vous à votre pratique professionnelle ? Remettez-vous en cause ce que vous avez réussi/échoué ? »

- Oui Non

Les résultats sont présentés dans la figure ci-dessous :

Les réponses	Oui	Non
Nombre des réponses	28	8
Le pourcentage	78%	22%

Tableau 6 : La remise en cause de la pratique de classe

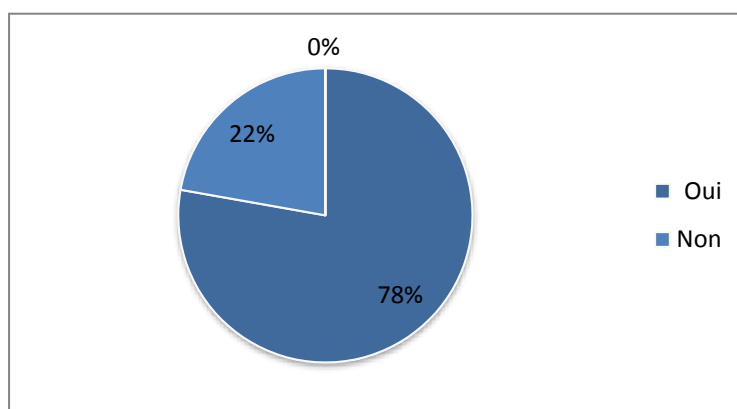


Diagramme 4 : La remise en cause de la pratique de classe

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Interprétation

Par la voie de cette question, nous voulons savoir à quel point nos enquêtés sont conscient professionnellement, tout en remettant en cause leur pratique de classe. Par conséquent, les résultats obtenus montrent que la quasi-totalité des enseignants du français ont affirmé cela, soit 78% par oui alors que le reste d'entre eux, environ 22% ont répondu par Non.

Question 2 : « Si oui, à quelle occasion ? »

- Je profite des formations proposées par l'institution (séminaires/réunions)
- À la fin de chaque séance
- Après une observation de classe
- Une fois je rentre chez moi

Cette interrogation (sous-question) est une suite logique de celle qui la précède, ayant pour but d'identifier les occasions où un enseignant du FLE réfléchit, se remémore et réfléchit sa manière de faire de sa classe. Pour ce faire, nos enquêtés ont été invités à choisir parmi les réponses proposées, le moment le plus propice pour remettre en question leur pratiques professionnelles.

Réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
Je profite des formations proposées par l'institution (séminaires/réunions)	9	25%
À la fin de chaque séance	10	28%
Après une observation de classe	8	22%
Une fois je rentre chez moi	9	25%

Tableau 7 : Le moment de cette remise en cause

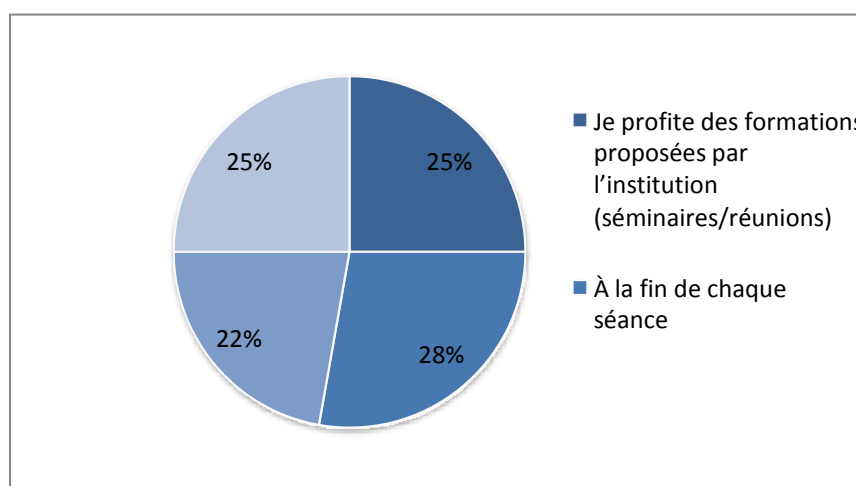


Diagramme 5 : Le moment de cette remise en cause

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Interprétation

Nous avons obtenu les résultats suivants :

Les résultats obtenus montrent que les enseignants du français se disent en trois tiers : le premier tiers, environ 28%, vont que c'est qu'à la fin de chaque séance qu'ils remettent en cause leur pratique de classe, alors que, le deuxième tiers, environ 25% le voit "Une fois je rentre chez moi " où "je profite des formations proposées par l'institution (séminaires/réunions)". En revanche, le troisième tiers estiment que c'est qu'après une observation de classe qu'ils le font.

Question 3. Lorsque je le fais, je procède de la manière suivante.

- Je me remémore de la classe, je refais le film de la classe et m'auto-évalue de manière globale
- J'écris mes impressions sur un carnet de bord
- Je demande des retours de la part des apprenants
- Je fais un bilan personnel à la fin de chaque activité

Comme la question l'indique, cette dernière semble être la suite logique de celle qui la précède dans la mesure où, par la voie de cette interrogation, nous voulons savoir la manière par laquelle nos enquêtés procèdent en matière d'analyse de leur pratique en classe, autrement dit de ce qu'ils ont réussi /échoué. Partant, pour le savoir, nous leur avons proposé quelques méthodes comme est présenté ci-dessus.

Présentons alors les résultats obtenus :

Réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
Je me remémore de la classe, je refais le film de la classe et m'auto-évalue de manière globale	11	30%
J'écris mes impressions sur un carnet de bord, et en discuter en groupe	14	39%
Je demande des retours de la part des apprenants	00	00%
Je fais un bilan personnel à la fin de chaque activité	11	30%

Tableau 8 : La manière de procéder à l'analyse de la pratique de classe

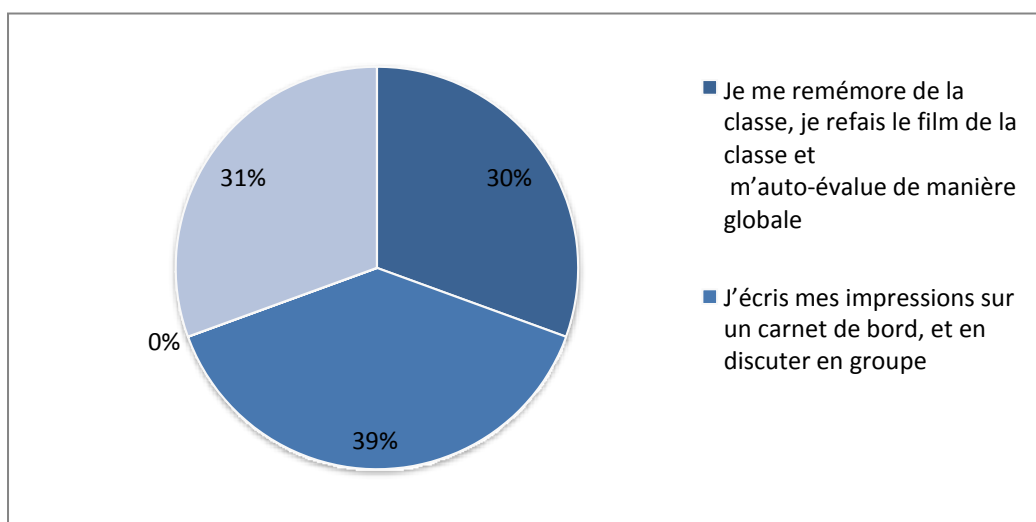


Diagramme 6 : La manière de procéder à l'analyse de la pratique de classe

Interprétation

39% d'enseignants affirment qu'ils recourent à l'écriture des impressions sur un carnet de bord, et les discuter en groupe pour analyser leur pratique de classe. Tandis que, une minorité (00%) n'en voit pas l'utilité.

En d'autres termes, ils ont moins de 4 ans de travail. Cela semble se justifier par le manque d'expertise dans le domaine de l'enseignement et de la non-maitrise des détours de enseignement / apprentissage du FLE.

En effet, nous avons constaté une identité entre les enseignants ayant préféré de se remémorer de la classe, et refaire le film de la classe ets'auto-évaluer de manière globale, ainsi de faire un bilan personnel à la fin de chaque activité.

Question 4. Si 'non', pour quelle raison ?

- Manque de temps/d'intérêt
- Une lassitude
- Je n'en ai pas besoin
- Je me sens sûr en cours, tout fonctionne bien dans l'ensemble
- Ma formation initiale suffi à m'apporter les éléments nécessaires

Il s'agit d'une sous-question représentant la suite logique de la précédente, Cette dernière tente de mesurer les excuses des enquêtés interpellés par rapport à leur refus de remettre en question leur pratique de classe.

Nous avons obtenu les résultats ci-dessous :

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
Manque de temps / d'intérêt	4	50%
Une lassitude	2	25%
Je n'en ai pas besoin	2	25%
Je me sens sûr en cours, tout fonctionne bien dans l'ensemble	00	0%
Ma formation initiale suffi à m'apporter les éléments nécessaires	00	0%

Tableau 9 : Les raisons du refus de remise en cause de la pratique de classe

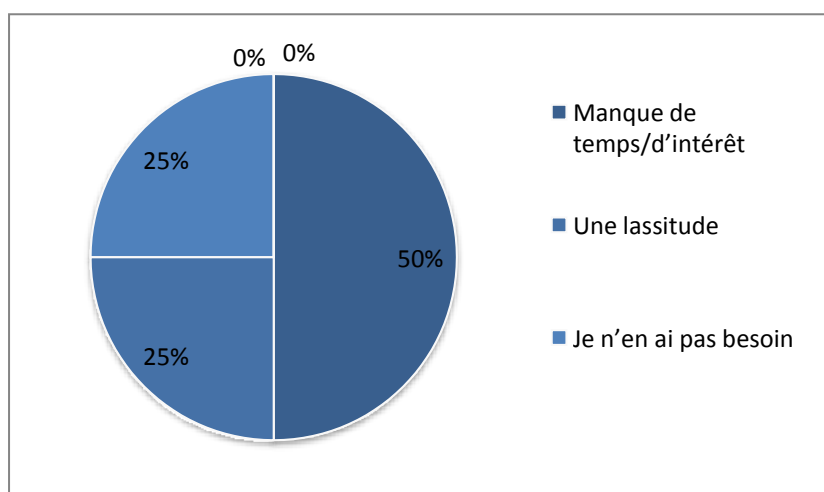


Diagramme 7 : Les raisons du refus de remise en cause de la pratique de classe.

Interprétation

Très peu de nos enquêtés, soit 4, correspondant à 50% des enseignants ont affirmé que le manque de temps ainsi leur désintérêt ne leur permettent pas de réfléchir à leur pratique professionnelle, et partant de remettre en cause ce qu'ils réussissent /échouent .Tandis que, 25% d'entre eux ont justifié que la lassitude et le non besoin de cette démarche sont deux facteurs qui les empêchent. De plus, nous avons constaté que personne n'a répondu au deux dernières propositions.

Question 5 : Quel genre de problèmes/difficultés rencontrez-vous en classe? (Comment y réagir)

- La cohérence du cours, et son planification
- La gestion de (classe, temps, groupe)
- L'explication de faits linguistiques

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

- L'atteinte d'un objectif
- La discipline

Autres :

Par le biais de cette question nous tentons de préciser, voire énumérer les points où l'enseignant que ce soit néo/titulaire éprouve des difficultés, en exerçant son métier.

Présentons donc les résultats de cette question ci-dessous :

Réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
La cohérence du cours, et son planification	3	10%
La gestion de (classe, temps, groupe)	10	32%
L'explication de faits linguistiques	5	16%
L'atteinte d'un objectif	6	4%
La discipline	12	38%

Tableau 10 : Problèmes/difficultés rencontrés en classe.

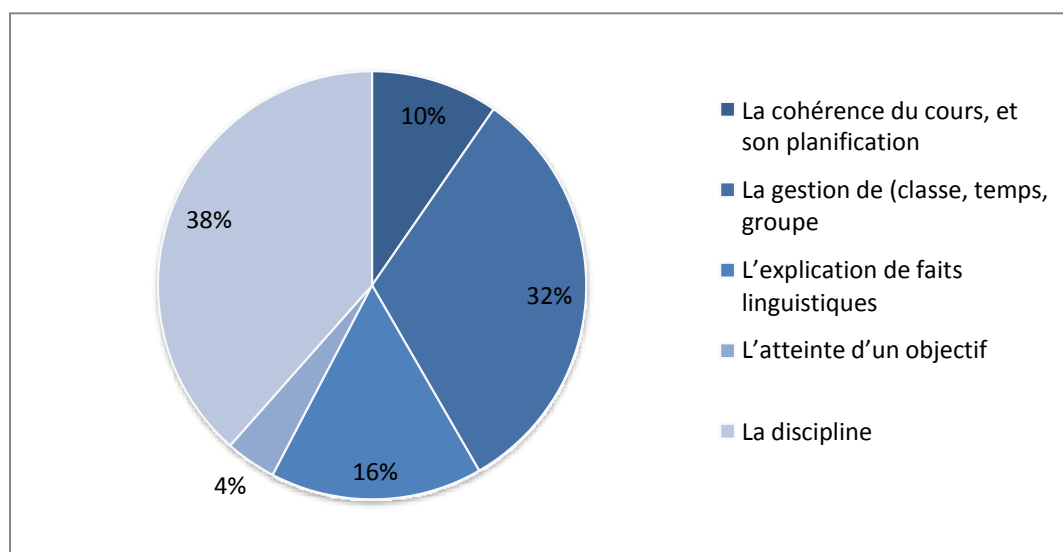


Diagramme 8 : Problèmes / difficultés rencontrés en classe.

Interprétation

Environ 38% d'enseignants, soit moins que la moitié, ont déclaré avoir eu des de discipline en classe, alors que 32% d'entre eux ont affirmé qu'ils éprouvaient des difficultés de gestion de (classe, temps, groupe) .En effet, Nous remarquons que ces pourcentages concernent, en grande partie, les enseignants novices, débutants (ayant moins de 5 ans de travail) qui, par manque d'expérience, et de formation professionnelle ne maîtrisent pas parfaitement leur classe. Pour ces derniers, pour ce faire ils y procèdent par réunir leurs collègues et en

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

discutent, ils les interpellent, peu importe leurs niveaux de formation et ou son expérience dans l'enseignement du FLE, tandis que certains préfèrent d'en parler à un collègue, plus formé/ expérimenté que lui, sans consulter un ouvrage de référence qui m'apportera une solution, cependant d'autres prétendent qu'ils essayent de trouver par eux-mêmes la solution.

Un pourcentage entre 10% et 16% de nos enquêtés éprouvent des difficultés à la cohérence du cours, son planification et son explication, mais 4% une minorité ayant un problème avec l'atteinte de objectif du cours.

Question 6 : Je suis conscient(e) de mes points à améliorer, pour remédier à cela, je serais prêt(e) à :

(Expliquer davantage)

- Participer à un blog réflexif sur les pratiques de classes avec des collègues
- Participer à un blog réflexif sur les pratiques de classes seul (avec un tuteur)
- Participer à des réunions pédagogiques entre collègues
- Cibler mes manques pour les transmettre à la direction

Cette question (mi- ouverte) a été posée afin de vérifier l'hypothèse estimant que l'espace entre collègues hors de lieu de sa pratique auraient un impact positif sur l'amélioration de la pratique de classe, et par conséquent de l'enseignement / apprentissage du FLE.

Voici les résultats obtenus en pourcentage :

Réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
Participer à un blog réflexif sur les pratiques de classes avec des collègues	20	56%
Participer à un blog réflexif sur les pratiques de classes seul (avec un tuteur)	2	5%
Participer à des réunions pédagogiques entre collègues	12	33%
Cibler mes manques pour les transmettre à la direction	2	6%

Tableau 11 : Procédures visant l'amélioration de la pratique professionnelle (de classe)

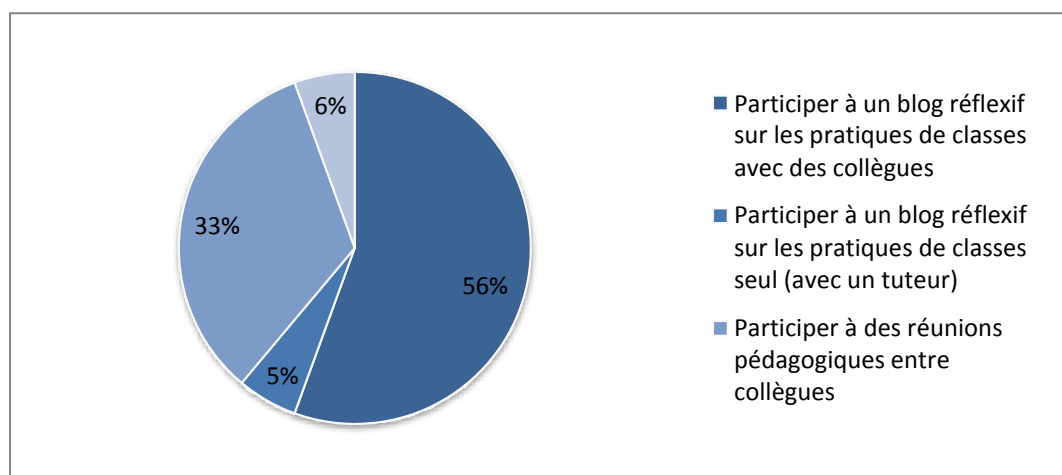


Diagramme 9

: Procédures visant l'amélioration de la pratique professionnelle (de class)

Interprétation

Suivants les résultats obtenus, nos enquêtés ont affirmé, à l'unanimité, soit 56% parmi eux, qu'ils seraient prêts à Participer à un blog réflexif sur les pratiques de classes avec des collègues. Alors que 33% ont opté pour le troisième choix "participer à des réunions pédagogiques entre collègues" afin d'améliorer leur pratique de classe, une minorité, représentant environ 5% préfèrent de cibler leurs manques pour les transmettre à la direction où de participer à un blog réflexif sur les pratiques de classes seul (avec un tuteur).

Il est à noter que nos enquêtés ont justifié cela étant donné qu'ils ne se sentent pas à l'aise sur cet aspect-là, cela leur a toujours posé problème, ça bloque en classe, pour d'autres sous prétexte qu'il passe bien en classe mais ils souhaitent s'améliorer, ils ne sentent pas satisfaits d'eux-mêmes. Environ Cinq enseignants ont affirmé en justifiant comme suit : C'est parce que mes collègues me l'ont fait remarquer lors d'une observation de classe.

Questions 7 : « Qu'est-ce que vous connaissez à propos du groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P) ? »

Il s'agit d'un : Un dispositif. Un outil. Une matière. Cercle de penseurs.
Autre :

L'objectif de cette question est de savoir si nos enquêtés ont déjà entendu parler de ce nouveau dispositif qui est le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P). Ceci dans le but de permettre par la suite d'estimer sa mise en place, son utilisation, ainsi son utilité dans l'amélioration de la pratique enseignante d'un enseignant du FLE bien précisément au collège.

Présentons alors les résultats obtenus qui se présentent comme suit :

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
Un dispositif	19	53%
Un outil	7	19%
Une matière	00	0%
Cercle de penseurs	10	28%

Tableau 12 : L'identification de ce groupe.

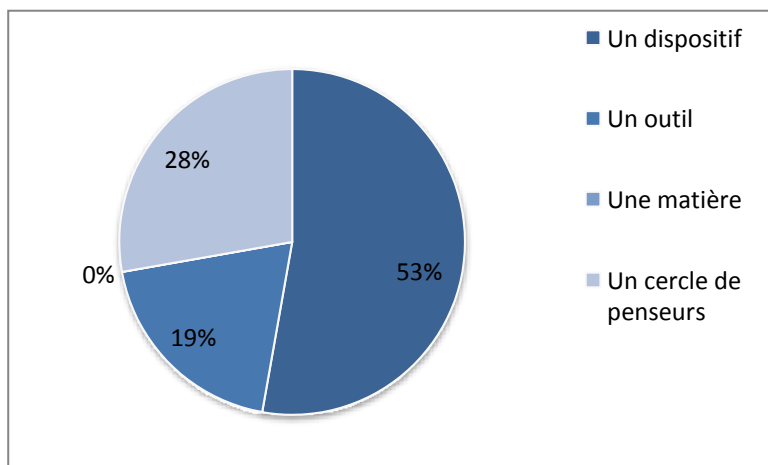


Diagramme 10 : L'identification de ce groupe.

Interprétation

Nous pouvons lire dans l'histogramme ci-dessus, que la quasi-totalité des enseignants, soit la moitié 53% partagent l'idée que les groupes d'analyse de pratique professionnelle est un dispositif. Cela confirme, en grande partie, que ceux ayant répondu comme suit ce sont les praticiens sortants de l'ENS. Etant donné que ces derniers ont ajouté d'avoir connu ce dispositif qui consiste en un espace d'accompagnement et de soutien des professionnels qui favorise l'expression de chacun à partir de situations complexes rencontrées au quotidien, en classe.

En revanche, entre 19% et 28% une faible proportion d'enseignants que nous avons enregistrés, soit moins que la moitié d'entre eux l'ignoraient. Cela concerne, en grande partie, les enseignants sortants de l'université, tout en ajoutant qu'ils n'en jamais entendu parler, en répondant qu'il s'agit d'un cercle de penseurs, pour d'autres un outil.

Question 8 : « Le groupe d'analyse de pratique professionnelle (les réunions périodiques) influence-t-il la volonté d'un néo/titulaire praticien d'améliorer sa pratique enseignante, et par conséquent de s'adapter avec le métier d'enseignement en un peu du temps ? »

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Dans cette question fermée, nos enquêtés ont été appelés à infirmer ou confirmer l'hypothèse qui dit que le groupe d'analyse de pratique professionnelle (les réunions périodiques) influence-t-il la volonté d'un néo/titulaire praticien d'améliorer sa pratique enseignante, et par conséquent de s'adapter avec le métier d'enseignement en un peu du temps, tout en cochant par oui ou non.

Les résultats ont été les suivants :

Réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
Oui	32	89%
Non	4	11%

Tableau 13 : L'impact du dispositif sur l'amélioration de la pratique enseignante.

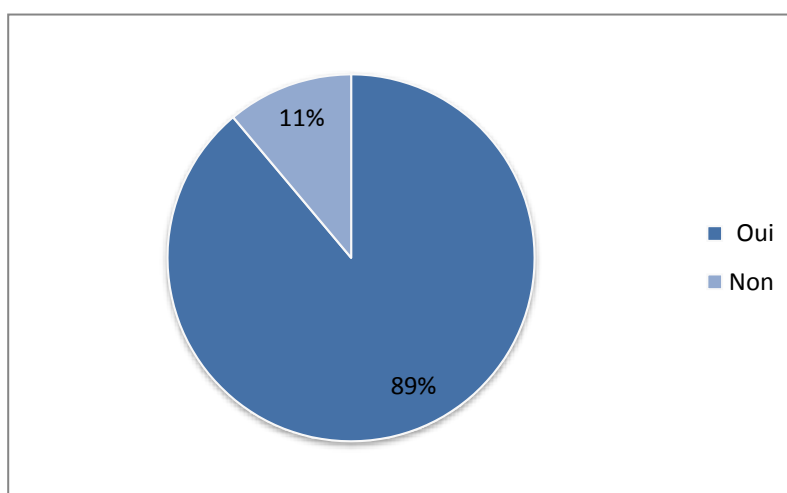


Diagramme 11 : L'impact du dispositif sur l'amélioration de la pratique enseignante.

Interprétation

Comme nous pouvons lire dans la figure ci-dessus, la quasi-totalité de nos enseignants enquêtés, soit 89%, partagent l'idée présumant que le groupe d'analyse de pratique professionnelle (les réunions périodiques) influencerait la volonté d'un néo/titulaire praticien d'améliorer sa pratique enseignante, et par conséquent de s'adapter avec le métier d'enseignement en un peu du temps. Cela confirme, en grande partie, notre hypothèse émise au départ de notre travail de recherche.

Il est à signaler que nous avons enregistré une faible proportion, entre 11% des enseignants ayant affirmé le contraire, tout en répondant par 'Non'.

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Question 9 : « En étant enseignant(e) nouvellement recruté(e)/expérimenté(e), Comment vous percevez l'utilité du dispositif G.A.P.P pour l'optimisation de votre pratique professionnelle (de classe) ? [Expliquer]

- Utile Inutile Indispensable

À ce niveau, pour cette interrogation, nous nous sommes focalisés sur l'efficacité du dispositif G.A.P.P pour l'optimisation de la pratique professionnelle.

De ce fait, nous leur avons posé une question qui consiste à estimer les avis de nos enseignants enquêtés par rapport à l'utilité du dispositif G.A.P.P pour l'optimisation de la pratique professionnelle. Partant, nos enquêtés ont été appelés à choisir une réponse parmi celles que nous avons proposées.

Les résultats de cette question se présentent comme suit :

Réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
Utile	21	58%
Inutile	00	00%
Indispensable	15	42%

Tableau 14 : l'utilité du dispositif G.A.P.P.

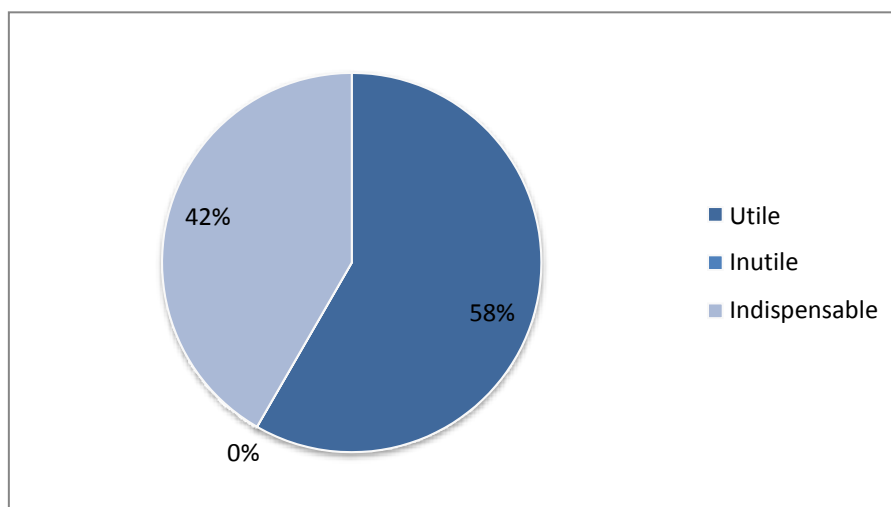


Diagramme 12 : l'utilité du dispositif G.A.P.P.

Interprétation

Compte tenu des résultats obtenus, comme la montre la figure ci-dessous, nous constatons que la majorité des enseignants, soit plus que la moitié, environ 58 % trouvent que le groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P) est utile pour l'amélioration de la pratique professionnelle (de classe).

Ce qui confirme notre hypothèse de recherche émise au départ.

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Cependant, il est à noter qu'une proportion faible a été enregistrée 42% des enseignants qui estiment que ce dernier semble indispensable. Ajoutant que personne de nos enquêtés 00% ne le voit inutile.

Nombreux sont les enseignants ayant expliqué l'efficacité de ce dispositif dans l'amélioration de la pratique de classe en ajoutant qu'il répond aux besoins variés des praticiens issus de différentes formations.

Question 10 : « Comment l'exposition de plusieurs cas pourrait-t-elle vous aider à prévoir de nouvelles situations, et à en servir une fois les confronterez prochainement, dans votre classe, et par conséquent constituer votre identité professionnelle en un peu du temps ? » [Justifier]

Nous vous rappelons que cette question est une question ouverte, étant une interrogation principale que cette étude tente d'y répondre. En effet, cette question, nous l'avons conçue en vue de permettre à nos enseignants enquêtés de nous expliquer cette exposition de plusieurs cas comment pourrait-t-elle les aider à prévoir de nouvelles situations, et à en servir une fois les confronterez prochainement, dans la classe, et par conséquent constituer leur identité professionnelle en une durée limitée, tout en justifiant leurs réponses.

Nous notons que nous leur avons donné la liberté d'expression.

De ce fait, présentons alors les résultats récoltés de cette question.

Interprétation

Suivant les résultats obtenus de cette interrogation ouverte nous avons obtenus des réponses riches et variées.

En effet, la majorité des enseignants, soit plus que la moitié ont affirmé qu'ils seraient forcément, déjà apte à résoudre des imprévus via les situations qu'ils ont analysées et résolues en groupe entre collègues, dans des réunions périodiques qu'ils avaient faits via le dispositif G.A.P.P, en ajoutant que ceci leur a permis d'acquérir les comportements, les valeurs, les forces et les intérêts leur définissent en tant que professionnel et comment ils souhaitent être perçu sur le lieu de leur travail, autrement dit, dans la classe.

Nous signalons que pour les enseignants qu'ils connaissent pas le principe, ainsi le fonctionnement de ce dispositif ont affirmé que en échangeant entre eux les détours ainsi ce qu'ils réussissent/échouent en classe, tout en proposant des pistes de réponses, cela contribue en grande partie à l'amélioration de nos pratique de classe, mais le plus beau est de s'approprier les secrets du métier (l'enseignement du FLE) en une durée limitée.

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Question 11 : « Etes-vous pour /contre l'intégration de dispositif (Groupe d'analyse de pratiques professionnelles) dans les universités ? » Pour quelle(s) raison(s) ?

À ce niveau, par cette question mi ouverte, étant une question principale représentant non seulement la finalité que nous voudrions atteindre, mais aussi la brèche que nous voudrions laisser ouverte, pour une recherche ultérieure. De ce fait, nous leur avons posé cette question, nous nous sommes focalisé sur l'avis de nos enquêtés sur l'intégration de dispositif dans les universités. Partant, nos enquêtés ont été appelés à infirmer ou confirmer cette hypothèse que nous avons émis en cochant par pour ou contre.

Présentons donc les résultats obtenus de cette question en pourcentages :

Réponses	Nombre de réponses	Le pourcentage
Pour	32	89 %
Contre	4	11 %

Tableau 15 : Avis des enquêtés sur l'intégration de dispositif dans les universités.

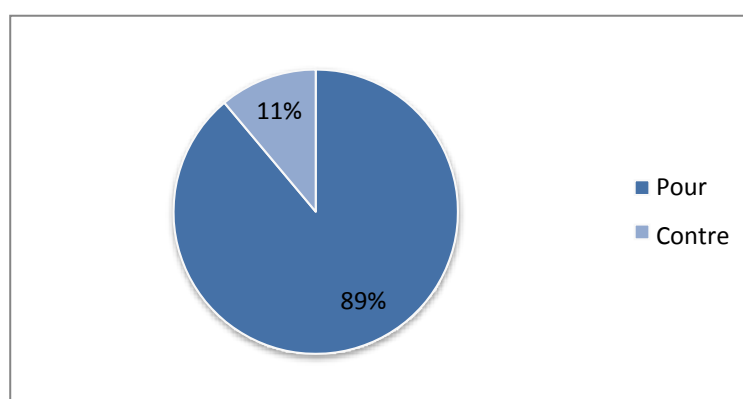


Diagramme 13 : Avis des enquêtés sur l'intégration de dispositif dans les universités.

Interprétation

Conformément aux pourcentages obtenus, nous constatons que un nombre assez important de nos enquêtés, soit plus que la moitié, voire la majorité d'entre eux, environ 75%, sont favorable à cette idée, ils l'adhèrent.

En effet, 27 enseignants partagent l'idée selon laquelle l'intégration du dispositif (groupe d'analyse de pratique professionnelle) dans les universités, de par son importance, performance, et utilité, pourrait améliorer la pratique professionnelle des praticiens débutants sortants de l'université, et par conséquent l'appropriation du milieu.

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Cependant, nous avons enregistré une faible proportion, soit 11% des enseignants ayant répondu par 'Contre' nous supposons que cela, étant donné qu'ils n'en ont jamais entendu parler.

3.9. Interprétation des résultats obtenus

Cette enquête nous a menées dans le but de déceler l'effet éclairant du dispositif groupe d'analyse de pratique professionnelle, « G.A.P.P » pour une pratique professionnelle distinguée. En outre, les enseignants débutant, à force d'échanger les ratés, les imprévus, les difficultés ainsi les problèmes rencontrés ...etc. En classe, ils approprient le métier et améliorent leur pratique de classe, en un peu du temps, c'est la raison pour laquelle ils préfèrent de participer à un blog réflexif sur les pratiques de classes avec des collègues, ou participer à des réunions pédagogiques entre collègues. La présente enquête nous a permis également de confirmer que les débutants l'exposition de plusieurs cas aideraient un nouveau praticien à prévoir de nouvelles situations, et par conséquent influencer sa volonté d'améliorer sa pratique de classe, de plus, de s'adapter avec le métier d'enseignement. Il serait déjà apte à résoudre des imprévus via les situations analysées et résolues, dans les réunions périodiques faites via le dispositif G.A.P.P.

Il est à noter que ceci était bel et bien confirmé par nos enquêtés. De ce fait, il a été nécessaire d'opter pour ce dispositif. En ce sens, Dominique Fablet (2009) affirme que :*« Au bout de quelques années, Balint estimait qu'au moins deux années étaient nécessaires, les professionnels étant à même de repérer une évolution dans leur façon d'exercer. Ainsi, contrairement à ce qui est affirmé parfois, la visée des groupes Balint n'est-elle pas thérapeutique mais bien formative. »*

Effectivement, les enseignants ont exprimé à maintes reprises, que le recours à ce dispositif en l'enseignement / apprentissage du FLE, c'est-à-dire, la création d'un espace de réflexion professionnelle entre collègues hors de la classe aiderait un enseignant stagiaire à améliorer sa pratique en classe, en une durée limitée. Partant, Ceci confirme notre hypothèse de départ.

Chapitre 3 : l'enquête par questionnaire

Conclusion partielle

À l'issue de cette enquête, il a été constaté que les enseignants du cycle moyen ayant travaillé en respectant le principe du dispositif du groupe d'analyse de pratique professionnelle améliorent leur pratique de classe en un temps promptement.

De ce fait, ils reculent, et créent un cercle, voire un espace de réflexion professionnelle entre collègues, hors de la classe, tout en discutant sur les situations qu'ils vécurent en classe, problèmes, difficultés, ratés... hors du lieu de sa pratique, en vue d'optimiser sa pratique en classe. Et par conséquent un enseignement / apprentissage du FLE de qualité.

Par ailleurs, les statistiques obtenus montrent que ce dispositif se considère vraiment une priorité en l'enseignement de la langue française. Même si, nos enquêtés ont confirmé l'hypothèse présumant son utilité, ainsi, sa performance.

Compte tenu de ce qui précède, il est à préciser que les résultats récoltés à travers le questionnaire que nous avons conçu, seront à prouver par le biais d'une expérimentation dont nous allons dévoiler les détails dans le chapitre qui suit.

Chapitre 4

L'expérimentation

Chapitre 4 : l'expérimentation

Introduction partielle

Compte tenu des deux chapitres précédents, portant sur l'ensemble des notions relatifs à la présente étude :

Durant lesquels nous avons jeté la lumière sur plusieurs points :

Commençant par les préliminaires sur l'analyse de pratique professionnelle, ses objectifs, ses avantages, et son efficacité en l'optimisation de la pratique de classe, jusqu'à la création de la notion de groupe d'analyse de pratique professionnelle, tout en passant par un aperçu historique, son principe, et ses règles de fonctionnement, son utilité...etc.

Dans ce chapitre, dédié qu'au volet pratique de notre travail de recherche, Il sera question de tourner vers notre deuxième outil d'enquête, à savoir l'expérimentation.

Il est à signaler qu'avant d'entamer notre expérimentation, il s'avérait primordial de procéder à une observation non participante, au niveau de l'établissement d'Aboulyakadhane, de la daïra de ksar chellala, où nous avons assisté à des cours (différentes activités) présentés.

Notons que ce dernier s'avère important en vue de déceler les réactions des enseignants face aux problèmes, aux difficultés qu'ils rencontrent dans leur classe. D'autant plus que cette observation nous donnera l'occasion par la suite de proposer un nouveau dispositif, très performant en vue d'une pratique professionnelle distinguée promptement.

Nous présenterons, ensuite, notre expérimentation que nous avons menée auprès d'un échantillon qui relève des apprenants de la 2ème am du collège Aboulyakadhane, suivie au fur et à mesure par des dépouillements et des interprétations des résultats récoltés.

Nous signalons que cette méthode d'investigation nous permet davantage d'infirmer ou confirmer nos hypothèses émises au départ de présent travail de recherche.

En outre, en guise de récapitulation, nous allons synthétiser les résultats auxquels nous sommes parvenus.

Chapitre 4 : l'expérimentation

4. L'expérimentation

Nous avons opté pour cette méthode de recherche, qui est entre autre, l'expérimentation, pour la réalisation de la présente enquête, sous prétexte que cette dernière semble la plus propice, elle nous permet également de compiler le maximum de données réelles, certifiées, et authentiques, en plus de ça, fiables dans la mesure où elle offre l'occasion d'observer le comportement des sujets (apprenants), qui représente notre échantillon, ainsi de voir leur réaction. En ce sens, Maurice ANGERS (1997:157) la définit comme suit : « *L'expérimentation est une technique directe d'investigation scientifique utilisée généralement auprès d'individus dans le cadre d'une expérience menée de façon directive, qui permet un prélèvement quantitatif en vue d'expliquer et de prédire statistiquement des phénomènes* »

4.1. Présentation et objectif

Notre enquête a pour but principal de mesurer à quel point le groupe d'analyse de pratique professionnelle est un dispositif assez efficace, ainsi performant pour les praticiens nouvellement recrutés voulant approprier le milieu en une durée limitée, et par conséquent, avoir une pratique professionnelle (de classe) distinguée.

Au départ, pour notre expérimentation, il s'agit de procéder par une méthode qui consiste à :

D'un côté, assister des séances chez un nombre limité des enseignant(e)s qui n'ont jamais entendu parler du groupe d'analyse de pratique professionnelle (de classe) et de déceler leurs limites, leurs compétences, tout en mesurant comment vont -t- ils/elles se comporter avec leurs apprenants, régler leurs problèmes, et partant, surmonter leurs difficultés.

Il est primordial de signaler que ceci sera notre groupe témoin.

De l'autre côté, concernant notre groupe expérimental, nous procédons via le dispositif du groupe d'analyse de pratique professionnelle, tout en appliquant ses principes. C'est-à-dire nous allons assister à un autre groupe d'enseignants d'un autre établissement, Ben Ameer yakoub, à ksar chellala, sauf que ces dernier sont déjà initiés, informés de ce dispositif, ses principes, ses conditions, son mode de fonctionnement, nous avons préféré de tester cela avec ce groupe d'enseignants qui l'a déjà eu comme module durant leurs études supérieures, présentant les mêmes leçons, choisissant les mêmes niveaux, avec le même effectif des apprenants dans la classe.

Chapitre 4 : l'expérimentation

À travers l'analyse comparative des deux groupes, nous montrerons l'utilité de ce dispositif (G.A.P.P) en l'optimisation de la pratique de classe du FLE.

4.2. Le corpus

Nous avons effectué notre expérimentation au niveau de deux collèges d'Aboulyakadhane, ainsi de Ben Ameer yakoub, ou nous avons organisé nos réunions, qui se situent au chef-lieu de la daïra de ksar chellala, ceux-ci, nous l'avons choisi pour des fins de proximité et de commodité de cueillette des données.

C'est en milieu scolaire, que nous avons mené cette étude, auprès de deux groupes d'enseignants, dans deux groupes de collégiens.

Le groupe témoin consiste en un groupe d'enseignants, exerçant dans les deux établissements cités, assurant les classes de 2ème am comportant 35 apprenants (18 filles et 17 garçons) et dont l'âge varie entre 12 et 14 ans.

Tandis que notre groupe expérimental est représenté par le même effectif d'enseignants, prenant en charge le même niveau, 2ème am composée de 35 apprenants (16 filles et 19 garçons) qui de la plupart âgés de 12 à 14 ans.

4.3. Présentation de l'établissement d'accueil

Localisation du collège : le collège Ben Ameer Yakoub, ainsi celui de Aboulyakadhane, sont des établissements mixtes, ils se trouvent dans la daïra de Ksar chellala, précisément à la Cité 700, près de l'hôpital Djilali Bounaama. Ces deux institutions ont ouvert ses portes bien avant.

La structure de l'établissement : il contient 22 salles de cours ; 2 laboratoires ; une salle d'informatique (que pour l'établissement d'Aboulyakadhane) ; une salle de professeurs ; une salle de sport et un bloc qui contient 4 bureaux administratifs.

La discipline enseignée: Le collège compte 52 : le directeur ; l'intendante ; le surveillant général ; 5/ 6 adjoints d'éducation ; le laborantin ; les secrétaires ; l'agent d'administration, 2 bibliothécaires et 37 enseignants dans 7 / 6 enseignants de français.

Chapitre 4 : l'expérimentation

4.4. Choix du corpus

Nous avons choisi de travailler avec ce niveau (2am) étant donné qu'il représente un stade de puberté, une période de transition au cours de laquelle le corps change très rapidement : la croissance s'accélère, la voix se transforme, la pilosité se développe ainsi que les organes génitaux.

D'autant plus que, l'enfant ayant cet âge mérité un soin particulier, dans la mesure où son enseignant, en lui adressant la parole censé se comporter intelligemment, de manière à ce qu'il fait attention à ses mots, ses actions, ses réactions, pour justement, maintenir la discipline, gagnant un très bon relationnel avec eux, de plus, un climat propice à l'apprentissage, en outre les gêner.

En revanche, compte tenu de ce qui précède, tout ce que nous venons de citer n'est pas réussi, pour tous les enseignants, bien précisément ceux et celle qui sont nouvellement recrutés, destinés à enseigner ce palier, ce niveau 2am.

4.5. La pré-expérimentation

Dans l'intention de tirer des données empiriques, ainsi fiables, nous nous sommes basés sur une observation non participante, avec l'utilisation d'une grille d'observation, car selon Sylvain & Ginette (2002), l'observation vise généralement 'on seulement la mesure des comportements mais à y trouver le sens que les observés donnent à leurs actions, réactions ...Etc.

Par ailleurs, la majorité des enseignants débutants de la 2ème année rencontrent des difficultés par rapport à l'enseignement du français et à celui de la discipline, la gestion de classe, l'atteinte de l'objectif du cours... en particulier. A cet effet, par la présente étude, nous voudrions les identifier et en comprendre les causes en vue d'y apporter des solutions.

Il est à préciser que, étant donné la relation que nous entretenons (apprenant – enseignant) avec notre public cible, n'empêche pas que les observations se soient faites en toute objectivité, ce qui permet d'éviter tout élément pouvant éventuellement biaiser notre enquête.

4.6. Phase d'observation

L'observation d'une pratique enseignante implique généralement qu'un observateur, comme un enseignant, un superviseur, observe les interactions et les dynamiques dans la classe. Cela peut inclure l'observation des interactions entre l'enseignant et les élèves, la manière dont les

Chapitre 4 : l'expérimentation

élèves interagissent entre eux, les techniques pédagogiques utilisées, le niveau d'engagement des élèves, la gestion de la classe ... etc.

4.6.1. Compte rendu des trois séances observées

4.6.1.1. La première séance d'observation

Le dimanche 11 janvier 2024, à 9 : 00, s'est tenu notre première séance d'observation, au cours de laquelle, nous avons opté pour une activité de compréhension de l'écrit. En guise de rappel, cette activité consiste à lire un texte qui se trouve dans le manuel scolaire, ou proposé par le professeur pour en construire un sens, retrouver la structure du texte, de plus appréhender le support sur plusieurs plans.

Par ailleurs, nous avons choisi un texte « Le conte de : Loundja, la fille du roi » figurant sur le manuel scolaire de la 2e A.M à la page 47. Après avoir mis les apprenants dans le bain par un rappel sur la séquence et le projet, nous leur avons posé une question directrice à savoir la définition le conte. Les apprenants ont répondu naturellement à cette question.

L'étape qui suit, consiste à étudier les éléments périphériques, autrement dit, le paratexte ; nous leur avons posé des questions qui portent sur le titre, l'auteur, et la source, l'exploitation de l'image. Suite à cela, nous sommes passés à émettre des hypothèses de sens sur l'objet de ce texte, tout en faisant le lien entre le titre, la source et la photo. Rappelons que nous en mentionnons au tableau les plus plausibles (3 hypothèses). Pour les vérifier, une lecture silencieuse dirigée par une consigne s'avère obligatoire de notre part.

En outre, les apprenants, en lisant le texte, ils sont invités à souligner avec le crayon le champ lexical du merveilleux, ainsi les personnages et le lieu dans lequel se déroule cette histoire. L'intention étant infirmer ou confirmer les hypothèses que nous avons émises.

Il est à noter que l'étape qui suit sera consacrée à exploiter le texte. En ce sens, nous leur avons posé des questions ayant trait à la compréhension du texte, de l'histoire racontée et à préciser les trois moments du conte (le début du conte, le déroulement des événements (les péripéties), et la fin du conte).

Au fait, les apprenants étaient nombreux à répondre aux questions de compréhension du l'écrit. Cependant, ceux-ci éprouaient des difficultés quant aux questions de compréhension, seulement quelques apprenants, généralement, les excellents ayant pu y répondre, pour ce faire, ils étaient dans l'obligation de faire recours à la langue maternelle. Cela est dû à

Chapitre 4 : l'expérimentation

plusieurs raisons, nous avons remarqué également, que l'enseignant éprouvait beaucoup de difficultés. Lui, de sa part, étions dans l'obligation de faire recours à la langue maternelle pour expliquer certains mots difficiles, pour les calmer en criant...Etc

En guise de conclusion, nous leur avons proposé un paragraphe lacunaire qu'ils doivent compléter avec des mots de la liste proposée.

La séance est levée à 10 : 00 heure.

4.6.1.2. La deuxième séance d'observation

Dans cette deuxième séance d'observation, qui s'est programmée le 24 janvier 2024 à 10 : 00, il sera question de l'activité de la production écrite, au cours de laquelle, l'apprenant sera capable de produire un court paragraphe portant sur la situation finale de l'histoire « Sarah et la louve magique », cette activité ayant pour objectif principal de produire à l'écrit, tout en intégrant des mots, et des points acquis, en relation avec le thème de la séquence. Nous vous rappelons que celle-ci est devancée par une séance de préparation à l'écrit, dont le principe est de se préparer à la production écrite, en lui proposant des activités de reformulation, structuration ou substitution.

Après avoir fait une petite récapitulation sur la situation finale, ses contenus et ses caractéristiques, nous avons passé à la lecture et l'exploitation du support qui figure à la page 58 du manuel scolaire de la 2^{ème} A M . Nous fixons par la suite sur le tableau la consigne d'écriture, cette dernière sera lue par deux à trois apprenants pour que toute la classe la saisisse, et se familiarise avec.

Par la suite, nous procédons par identifier les mots clés, ensuite les expliquer. Cela permet aux apprenants de reformuler la consigne avec des mots propres à eux. En ce sens, les apprenants avaient bel et bien réussi à reformuler correctement la consigne.

L'étape qui suit de cette activité, sera consacrée à la co-élaboration des critères de réussite (sur lesquels ils seront notés).

Avec l'aide leur enseignant, les apprenants dressent une liste comprenant les recommandations que les apprenants tiennent en compte, pour la réussite de la tâche demandée. D'autant plus, une boîte à outils sera mise à leur disposition, comportant les mots (Noms, verbes, adjectifs, adverbes...) dont ils auront besoin en rédigeant.

Chapitre 4 : l'expérimentation

La séance est levée à 10 : 00 heure.

4.6.1.3. La troisième séance d'observation

Cette fois-ci, il sera question d'observer une séance de remédiation, qui a eu lieu le lundi, 24 du mois de janvier 2024 à 11 : 00.

Cette activité de régulation permanente des apprentissages ayant pour objectif de :

Pallier les difficultés d'apprentissages relevés lors d'une observation / évaluation des élèves.

Améliorer leurs apprentissages.

Réduire les décrochages scolaires.

Au cours de cette séance nous procédons comme suit :

Le déroulement de cette séance est réparti en cinq étapes, dont l'enseignant et l'apprenant chacun d'entre eux ont une tâche à faire :

-La mise en confiance	- au cours de cette étape l'enseignant fait un rappel des connaissances préalables des apprenants.
Annonce de l'objectif de la séance	- Annonce de l'objectif de la séance : l'enseignant explique à ses apprenants ce qu'ils vont faire lors de cette séance, ce qui va susciter chez eux de la motivation ou même de l'inquiétude.
- Verbalisation	- l'enseignant oriente et interroge ses apprenants, ceux-ci prennent conscience de leurs erreurs et le chemin qui les a conduits à cela, l'enseignant prend aussi conscience de la démarche utilisée par ses apprenants et qui les a conduit à l'échec.
- La mise en œuvre de la remédiation	- l'enseignant organise le travail en proposant des activités ponctuelles, les apprenants prennent conscience de cette activité et essaient de la résoudre, en faisant cela ils arrivent à acquérir la notion présentée et à développer de nouvelles stratégies.
- L'évaluation	- l'enseignant propose de nouvelles tâches afin de vérifier si l'objectif est atteint, les apprenants s'auto évaluent. Cette évaluation permet à l'enseignant de prendre conscience qu'il ne peut pas se limiter d'une seule séance pour aplanir les difficultés.

Tableau 16 : Le déroulement de la séance de remédiation.

Chapitre 4 : l'expérimentation

La séance est levée à 12 : 00 heure.

NB : Il est à noter que pour les plans du cours : fiche pédagogique (voir annexe).

4.7. Phase de l'expérimentation

Les observations que nous avons effectuées auprès des apprenants de la 2e A.M, nous ont permis d'élaborer notre protocole expérimental.

En ce qui concerne la grille d'observation (une grille modifiable et amendable suivant les éléments de contexte d'observation et de classe), nous nous inspirant de :

- Jean-Jacques Dabat-Aracil, M ,Desjardins, 1995
- Marie Bocquillon : Assistante, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire.
- Antoine De robert mesure : Chargé de cours, PhD, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire.
- Marc Demeuse : Professeur ordinaire, Ph D, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

Cette grille d'observation, se trouve dans un guide, qui présente la version 2.2 de la grille d'observation « Miroir des Gestes Professionnels » (MGP), celle-ci faisant l'objet d'adaptations successives au fil d'une recherche doctorale intitulée «Quel(s) dispositif(s) pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite ».

Ces adaptations successives sont le fruit de différents tests de la grille réalisés par des chercheurs et des étudiants (futurs formateurs d'enseignants et futurs enseignants) qui se servent de la grille pour analyser – à des fins de recherche et de formation - des prestations de futurs enseignants en situation de stage et de micro-enseignement.

4.8. Justification du choix de la grille d'observation MGP

A ce sujet, nous avons opté pour cette grille, sous prétexte qu'elle mesure et mis en évidence les points, et les fonctions les plus importants pour l'enseignant dans sa classe, ainsi qui lui sont parfois confondues, citant à titre d'exemple :

Chapitre 4 : l'expérimentation

4.8.1. Le contexte

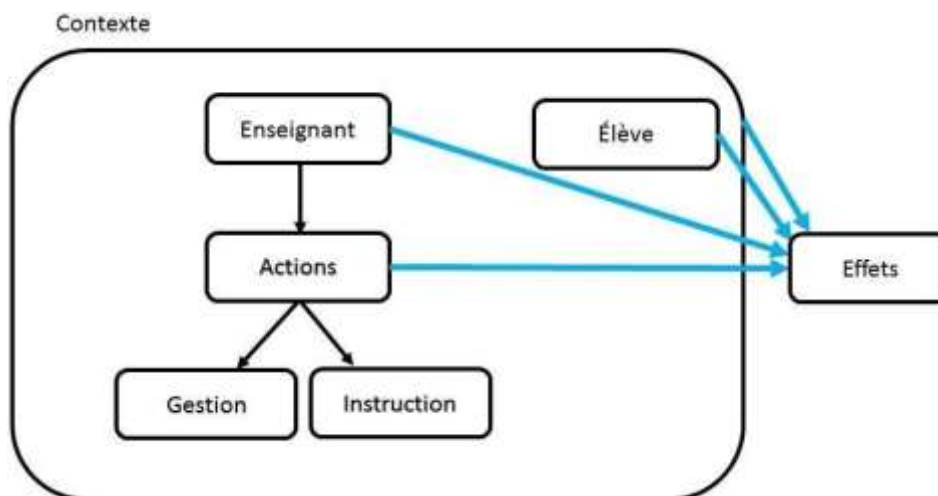


Figure2 : modèle de la pratique d'enseignement-apprentissage

4.8.2. La démarche

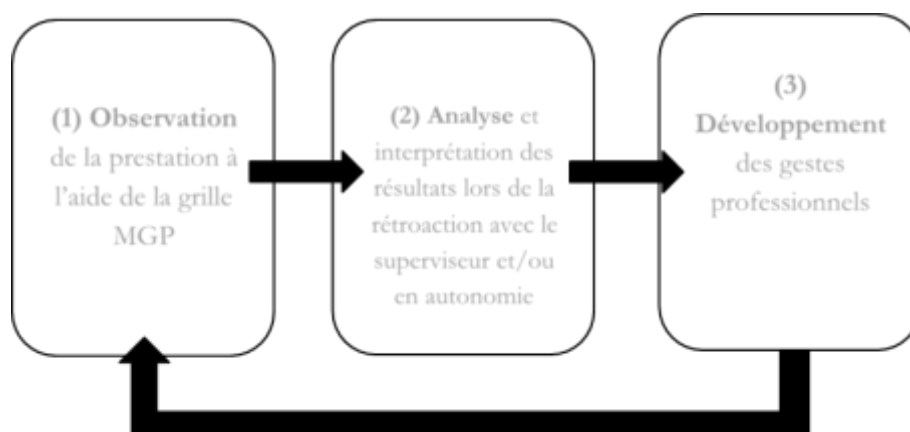


Figure3 : démarche cyclique de développement professionnel mise en œuvre avec la grille MGP

4.8.3. La gestion des réponses

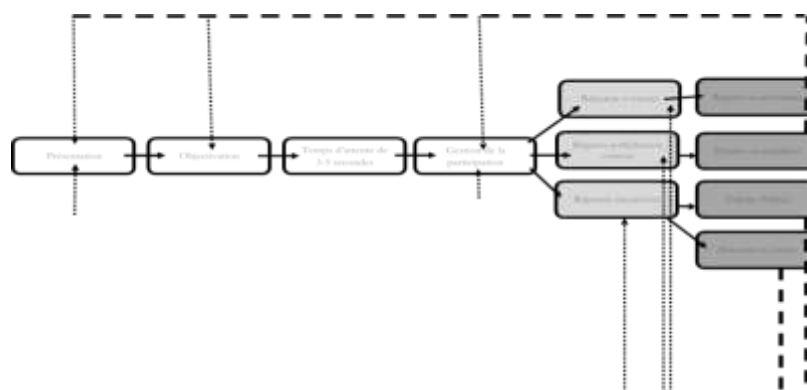


Figure4: la gestion des réponses selon la grille MGP

Chapitre 4 : l'expérimentation

4.8.4. Les interactions

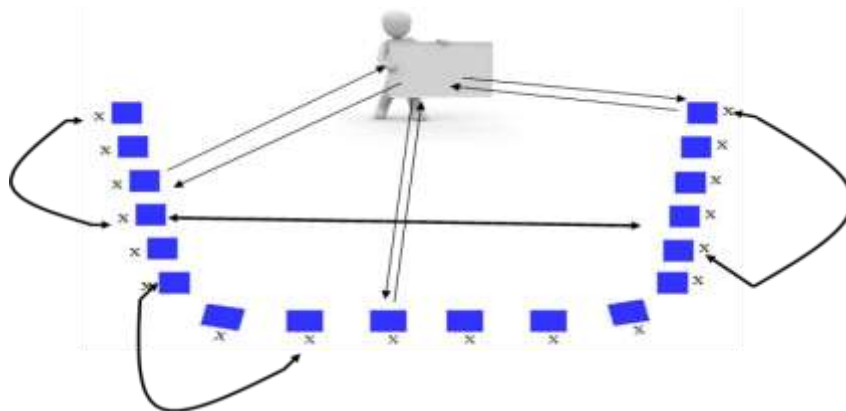


Figure5 : différents types d'interactions qui peuvent survenir dans une classe.

4.8.5. Le temps

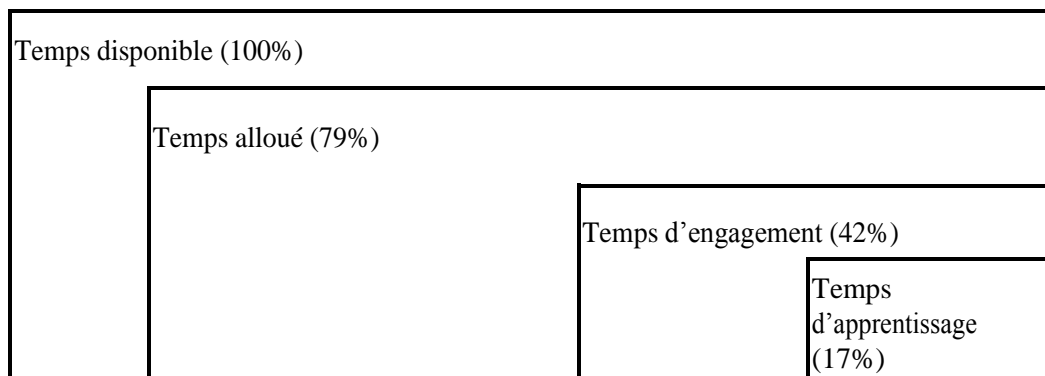


Figure6 : la répartition du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage (Gauthier, Bissonnette&Richard,2013 : 141)

4.8.6. Le feedback



Figure7 : Le feedback.

Chapitre 4 : l'expérimentation

4.9. Présentation de la grille d'observation

GRILLE D'OBSERVATION D'UNE PRATIQUE DE CLASSE

Etablissement : Benameur Yakoub / Aboulyakadhane Date :

Grade : Enseignant stagiaire / titulaire

Classe : 2am

Discipline : Français

Effectifs : 35 élèves

Horaire : 60 min

Activité :

		G 1 (T)	G 2 (E)
Critères	Indicateurs	Remarque (s)	Remarque (s)
OBJECTIFS	Les objectifs figurent sur la fiche de préparation.		
	Les objectifs sont en adéquation avec le programme.		
	Les objectifs sont communiqués aux élèves.		
	Les objectifs sont atteints		
DEROULEMENT DU COURS	Le professeur commence le cours par une mise en situation.		
	La voix du professeur est audible		
	La voix du professeur est intelligible.		
	Le professeur interroge les élèves sans discrimination.		
	Le professeur circule entre les rangées.		
	Le tableau est correctement utilisé		
	Le cours est bien structuré vers les objectifs.		
	Le temps est bien géré.		
	La trace écrite existe.		
	Les élèves participent au cours.		
	Le plan du cours est cohérent.		
	Le professeur maîtrise sa classe.		
CONTENUS	Le contenu est exact.		
	Les notions et concepts sont conformes aux objectifs.		
	Le professeur maîtrise le contenu.		

Chapitre 4 : l'expérimentation

METHODES	Le professeur fait participer les élèves.		
	Il y a interaction entre les élèves.		
	Les élèves sont acteurs.		
	Le professeur pose des questions variées et pertinentes.		
	Le professeur réagit aux questions des élèves.		
EVALUATION	Le professeur traite les erreurs des élèves.		
	Le professeur évalue progressivement.		
	Les évaluations sont conformes aux objectifs.		
	Le professeur donne du travail à faire à la maison.		
GESTION ADMINISTRATIVE	Le cahier de texte est bien tenu (*)		
	Le professeur fait l'appel.		

Fonctions des interventions verbales de l'enseignant	Gestion de l'espace / temps		
	Gestion de la participation : - Réponses individuelles - Réponses collective - Réponses par groupe		
	Gestion de la discipline.		
Feedback	Feedback spécifique.		
	Feedback stéréotypé		
	Feedback sollicitant une correction /une amélioration / un développement.		
	Feedback sur le soi		
	Feedback de contrôle		
	Feedback sollicitant une évaluation mutuelle ente élèves.		
Le temps	Le temps disponible		
	Le temps alloué		
	Le temps d'engagement		
	Le temps d'apprentissage		

Figure 8 : Une grille d'observation d'une pratique de classe.


NB : Les résultats obtenus suite à cette observation sont présentés dans le bilan opératoire (Ci-dessous)

Chapitre 4 : l'expérimentation

4.10. Analyse

Durant les réunions périodiques que nous avons programmées, pour un seul groupe (le groupe expérimental), suite à chaque activité, nous y avons discuté les points suivants :

C1: Compétence relative à la discipline enseignée.



Une bonne connaissance des contenus enseignés.

Bonne connaissance du programme.

Utilisation correcte du vocabulaire spécifique à la discipline enseignée.

Prise en compte des connaissances antérieures des apprenants.

C2: Compétence didactique:



Exploitation des ressources didactiques disponibles.

Préparation des activités d'apprentissage.

Structuration du déroulement des activités d'apprentissage

Stratégies d'enseignement qui incitent les apprenants à participer à leur apprentissage.

Adaptation de la planification à ce qui se passe dans la classe.


C3: Compétence psychopédagogique et de gestion de classe.



Gestion adéquate de la classe.

Contacts positifs avec les groupes de classe.

C4: Compétence d'analyse réflexive



Régulation de sa pratique.

Ouverture face à la critique.


C5: Compétence linguistique



Langue orale.

La langue écrite.

C6: Compétence relative à la vie de l'école et à l'éthique professionnelle.



Chapitre 4 : l'expérimentation

Création et maintien de relations positives.

Soutien aux élèves et participation à la vie de l'établissement.

Respect des règles de l'éthique professionnelle.

NB : Les rubriques de cette grille d'évaluations ont été adaptées par le service des stages de l'Université du Québec à Montréal (*UQÀM*, 30/10/08), en s'inspirant du document « *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues* », préparé par le Ministère de l'éducation du Québec, 1992.

4.11. Les résultats obtenus

Les données d'observation générées à l'aide de la grille MGP peuvent se présenter ainsi :
Il est préférable de commencer avec une question que nous nous sommes posée au début de ce projet. Nous nous demandions si c'était possible d'avoir une bonne pratique professionnelle de classe, dès notre première année d'exercice sans avoir la remettre en cause.

En revanche, c'est vrai que l'université a changé nos visions à propos de ce que c'est l'enseignement du FLE, et les pratiques dans une salle de classe, sauf qu'il nous manque de développer l'idée d'organiser des réunions périodiques, où on y discute de tout ce qui se passe en classe, visant l'amélioration de notre pratique professionnelle, ainsi de devenir un meilleure professeure.

Les études formelles, c'est-à-dire, dans l'université ne sont pas l'unique option pour apprendre, mais on reste apprendre même en travaillant. Autrement dit, il faut savoir qu'on peut continuer à apprendre et à acquérir des techniques et des stratégies d'enseignement du FLE en dehors d'un contexte éducatif, tout en échangeant notre pratique de classe avec nos pairs.

Après avoir observé quelques professeurs. Nous affirmons que partager et avoir la possibilité de regarder d'autres professeurs qui enseignent aussi le français comme langue étrangère demeure une occasion unique. Nous devons le voir comme une chance occasion d'être vraiment réflexif à propos du travail que l'on fait en classe.

Il nous arrive souvent, on dispense un cours et on ne se demande pas après ce que l'on a fait, si s'est bien passé, s'il faut changer quelque chose et s'il faut la changer, comment le faire. Par contre, l'observation d'une autre personne, exposant ses limites, ses difficultés, et les discuter avec d'autres enseignants (vos collègues ou d'autres) peut te guider à améliorer sa pratique en une durée limitée.

Chapitre 4 : l'expérimentation

C'est la raison pour laquelle, on devrait chercher toujours ce type d'échanges parce que ce n'est pas seulement la personne exposant qui apprend mais aussi les membres présents. C'est bien, en tout cas, d'avoir d'autres avis, d'autres idées et d'autres points de vue afin d'optimiser les pratiques.

4.12. Etude comparative

Par comparaison, nous pouvons affirmer que :

Chaque séance dure 60 min exactement.

En gros, nous avons l'impression que, durant toutes les activités observées, la situation en méritait davantage. De plus, certains points pourraient être un peu plus concis, étant donné qu'en observant, beaucoup de remarque à prendre en compte, à savoir :

- Les objectifs figurent dans la fiche pédagogique des deux groupes d'enseignants, sauf qu'ils sont atteints que pour le deuxième groupe.
- L'enseignant n'entame pas directement l'activité, il éveille l'intérêt de ses apprenants en les mettant dans le bain. Cependant pour le premier groupe, la leçon s'énonce directement sans question ou une situation problème qui oriente l'attention de l'apprenant.
- L'enseignant monopolise la parole, ainsi l'espace, l'apprenant reste passif il parle si l'enseignant lui permet. Alors que pour le deuxième groupe l'apprenant a le libre espace d'exprimer et l'enseignant le corrige, ainsi l'encourage à passer au tableau, le guide à maintes reprises.
- Pour le deuxième groupe on constate que la majorité de classe est interpellée, par rapport au premier groupe, on trouve que ceux et celles qui ont levé la main sont interrogés, autrement dit que les excellents.
- Une voix qui porte pour les deux groupes d'enseignants.
- Un climat favorable pour l'apprentissage animé par l'interaction que suscite l'enseignant entre ses apprenants. Bien que pour le premier groupe, y a que l'enseignant qui explique, qui prend la parole, qui circule entre les rangés.
- Quant au tableau, il n'est pas bien utilisé, mais, le deuxième groupe repartit le tableau correctement, dans la mesure où, il consacre les deux côtés pour l'explication, ainsi pour le rappel, et le milieu pour la leçon en cours.

Chapitre 4 : l'expérimentation

- Une différence nette quant à la gestion de la discipline, et la maîtrise de la classe entre les deux groupes. Il est à noter que, nous avons signalé une amélioration pour cet aspect-là, après en parler dans les trois réunions périodiques que nous avons organisé pour le deuxième groupe.

Pour le premier groupe, nous constatons que l'enseignant travaille dans le bruit, il ne réussit pas à les calmer, ainsi à les arrêter à faire des bêtises.

- Une bonne gestion administrative pour les deux groupes (une paperasse exemplaire).

- Pour le deuxième groupe, les apprenants répondent en fonction de la nature de la question posée, ou la tâche à faire (ils donnent des réponses : individuelles, en groupe, collectives). En revanche, les apprenants, dans le premier groupe, donne des réponses aléatoirement, comme ils se réfèrent souvent à la langue maternelle (l'arabe), notant que leurs réponses sont souvent ensemble.

- L'enseignant pour le premier groupe donne des feedback souvent en arabe, qui ne sont pas tous constructifs. Bien que pour le deuxième groupe, les feedback que donne l'enseignant sollicitent une amélioration.

- L'enseignant pour le deuxième groupe gère intelligemment le temps, tout en respectant le temps disponible, alloué, d'engagement, et le temps d'apprentissage. Un aspect primordial que néglige le premier groupe.

- Problème du nombre fictif des élèves (il y a 47 élèves dans une classe).

- Manque d'expérience pratique : les stagiaires peuvent avoir du mal à appliquer les connaissances théoriques acquises en classe dans un environnement réel de salle de classe.

- Gestion de classe : la gestion de classe peut-être difficile surtout pour les nouveaux enseignants qui doivent apprendre à maintenir l'ordre et l'attention des élèves.

- Adaptation à la diversité des élèves : la diversité des besoins des élèves peut rendre difficile la différenciation de l'enseignement pour répondre à chaque individu.

- Gestion du stress : le stress lié à la responsabilité de l'enseignement à la planification des cours et à la gestion du temps peut-être accablant pour les stagiaires surtout s'ils se sont dépassés.

Chapitre 4 : l'expérimentation

Charge de travail élevée : les enseignants stagiaires peuvent être confrontés à une charge de travail et dense entre la préparation des leçons l'évaluation des élèves et d'autres responsabilités liées à l'enseignement.

- Pression et stress : le stage peut-être stressant en raison des attentes élevées des superviseurs des élèves et parfois des parents.

Manque d'expérience : les enseignants stagiaires peuvent se sentir dépassés par manque d'expérience pratique surtout au début de leur stage.

Difficultés à gérer les élèves : gérer une classe peut-être difficile surtout si les élèves sont indisciplinés ou difficiles à motiver.

- Supervision limitée p: dans certains cas la supervision peut-être insuffisante ce qui peut rendre difficile l'obtention de feedback et de soutien nécessaire pour progresser.

4.13. Les objectifs de l'organisation de trois réunions périodiques avec notre groupe expérimental

- Offrir une opportunité concrète d'appliquer les connaissances théoriques acquises en formation dans un environnement de classe réelle.

- Permettre au stagiaire d'écouter et d'observer des enseignants expérimentés en action ce qui peut être une source précieuse d'apprentissage sur les meilleures pratiques pédagogiques améliorées.

- Favoriser le développement de compétences en planification de cours en gestion de classe en différenciation pédagogique et en évaluation des élèves.

- Offrir l'opportunité d'interagir avec les élèves de créer des liens avec eux et de comprendre leurs besoins individuels en matière d'apprentissage.

- Permettre aux néo titulaires de s'intégrer dans la communauté éducative de l'école, de collaborer avec les collègues et de participer à des activités extrascolaires contribuer au développement professionnel continu des futurs enseignants en leur fournissant des expériences significatives et des occasions d'apprentissage pratique.

- L'acquisition de compétences interdisciplinaires.

Chapitre 4 : l'expérimentation

4.14. Post-expérimentation

4.15. Interprétation des résultats

À l'issue de cette expérimentation, il a été déduit que, l'échange entre collègues, ainsi l'exposition de plusieurs cas, situations, problèmes, autour d'une table ronde joue un rôle impactant dans l'amélioration de la pratique de classe des néo titulaires. En effet, lorsqu'un les enseignants du cycle moyen ayant travaillés en respectant le principe de ce dispositif, groupe d'analyse de pratique professionnelle ils acquièrent les ficelles du métier, plusieurs manières d'agir, comme ils développent plusieurs compétences, servant à améliorer leur pratique de classe en un temps promptement.

Il en est de même que lorsqu'ils reculent, et créent un cercle, voire un espace de réflexion professionnelle entre eux, hors de la classe, tout en discutant sur les situations qu'ils vécurent réellement dans leur classe : problèmes, difficultés, ratés, tensions ... hors du lieu de sa pratique. Ils approprient leur milieu de travail « la classe », comme ils apprennent des situations à prévenir prochainement, pareil même pour les enseignants anciens.

Chapitre 4 : l'expérimentation

Conclusion partielle

Au terme de ce chapitre, il est à noter que, les résultats auxquels nous sommes parvenus confirment, en grande partie, les hypothèses que nous avons avancées au début de notre travail, dans la mesure où, nous avons enregistré une nette amélioration des enseignants débutants quant à leur pratique de classe, en une durée limitée, tout en écoutant, et en échangeant avec ses collègues, au sein d'une table ronde, ce qui se passe dans leur classe.

En outre l'exposition de différentes situations aider même les enseignants anciens à apprendre de ces cas exposés, de manière à les prévoir. Nous ajoutons que, même l'enseignant stagiaire sortant de l'ENS normalien, ayant eu ce dispositif comme module, ont été initiés, familiarisés avec ce genre de cas, ainsi à les régler intelligemment, et par conséquent, s'appropriés le milieu du travail « la classe » en un temps record.

A cet effet, les taux de bonnes appréciations enregistrées suite aux trois activités observées auprès du groupe expérimental, qui représente l'échantillon sur lequel nous avons appliqué le principe du nouveau dispositif en question, sont nettement plus élevés par rapport à ceux enregistrés avec le groupe témoin, qui ne subit aucune modification. Cela montre l'utilité du groupe d'analyse de pratique professionnelle, non seulement dans l'enseignement / apprentissage du FLE, mais le plus important d'acquiescer les ficelles du métier, en gérant intelligemment ses problèmes et difficultés rencontrés, s'appropriés le milieu du travail, de plus, avoir une pratique de classe distinguée, améliorée en une durée limitée.

D'une part, l'application du même principe du dispositif GAPP, en écoutant tous les cas, situations exposées pour chaque praticien au sein de ce groupe, a vraiment permis, aux enseignants, de s'améliorer sur plusieurs plans, à savoir :

En matière de gestion : de classe, des tensions, administrative, du contenu à enseigner, de la discipline et les comportements inattendus, les problèmes rencontrés, et les prévenir une fois les rencontrer prochainement.

Conclusion générale

Conclusion générale

Conclusion générale

Dans le processus d'enseignement / apprentissages des langues étrangères, la compétence linguistique seul ne suffit pas, pour la bonne performance d'un néo titulaire, dans sa classe, cette dernière implique sa constante remise en question, comme elle demande aussi à ce que ce praticien recule afin de réfléchir sur sa pratique de classe, ainsi la voir lucidement et l'analyser.

C'est pourquoi il s'avère primordial pour un enseignant de langue de tenir compte de sa pratique de classe reconnue efficace.

L'analyse de la pratique professionnelle, la pratique de classe, se présente comme un outil qui permet aux professionnels, pairs, collègues, d'échanger collectivement sur leur activité, et ce qui se passe dans leur classe, afin de trouver des solutions aux problématiques inhérentes au métier, qu'ils rencontrent quotidiennement, en classe. Cette analyse est ainsi dans l'esprit de la réforme de l'école, aujourd'hui, elle permet le développement des compétences langagières et des savoirs chez les élèves, les menant ainsi à la réussite dans leurs apprentissages.

L'expression « bonnes pratiques » désigne, dans un secteur professionnel tel que l'enseignement du FLE, la somme de comportements qui sont consensuellement considérés comme indispensables par la plupart des professionnels du domaine, autrement dit, les enseignants du FLE, pour des raisons de qualité, ainsi d'amélioration de la pratique de classe, de manière la rendre distinguée, tout en étant nouvellement recruté.

Cette pratique définit les activités graduées que l'enseignant censé mettre en place pour qu'une compétence soit acquise sur une ou plusieurs années. Elle prend appui sur les principes, les valeurs de la profession, qui est centrée sur la personne et tend à lui procurer le meilleur service possible.

Au terme de la présente recherche, nous vous rappelons que cette étude porte sur un nouveau dispositif, groupe d'analyse de pratique professionnelle : **(G.A.P.P)**, ce dernier tâche à coopérer en groupe, réunissant des paires, autour d'une table ronde, en vue d'exposer, de proposer des solutions à des situations difficiles à surmonter, que rencontrent un enseignant dans sa classe.

Nous avons voulu tester l'efficacité de ce mode de travail au sein d'un groupe, qui est censé donner des éléments de réponse à des situations difficiles, à des cas qu'expose chaque praticien, tout en transférant la situation de classe en action, et prendre du recul par rapport à

Conclusion générale

cette dernière... De plus, les enseignants de langue ayant été formé en fonction de ce type de méthodologie, devrait avoir des pratiques plus adaptées et pertinentes sur le terrain.

Le précurseur de ce dispositif, Balint, une fois le mettre en place, se réclame de plus en plus, que ce mode de travail en groupe, ainsi l'accompagnement du praticien dans l'exercice de son métier, a apporté de résultats satisfaisants, servant à l'optimisation de la pratique professionnelle en un temps record.

Pour vérifier nos hypothèses émises au départ, nous avons jugé utile de concevoir un questionnaire destiné aux enseignants du cycle moyen, ajoutant une expérimentation portant sur l'observation des activités de compréhension de l'écrit, production écrite, remédiation, pour les apprenants de 2ème AM où, suite à ça, nous avons organisé trois réunions, uniquement pour le groupe expérimental, tentant appliquer le principe du dispositif en question, que nous sommes tenus tester son efficacité.

A cet effet, nous avons opté pour une analyse comparative entre deux groupe l'un est expérimentale et l'autre témoin.

Les résultats auxquels nous avons abouti, la première technique de recherche que nous avons adopté " le questionnaire " nous a permis d'affirmer :

➤ Le dispositif lui-même par l'exposition de différentes situations pourrait aider même les enseignants anciens à prévoir de nouvelles situations.

Par ailleurs, à partir des résultats recueillis, suite à la réalisation de notre expérimentation, nous ont permis de prouver que :

➤ L'enseignant stagiaire normalien serait déjà apte à résoudre des difficultés, des imprévus via le dispositif (G.A.P.P), et approprier le milieu de son travail en un temps record.

➤ L'enseignant débutant améliorerait sa pratique de classe, en une durée limitée, en échangeant avec ses collègues ce qui se passe dans sa classe.

Ce qui confirme largement les hypothèses que nous avons formulées au début de notre étude. Nous avons constaté une amélioration significative des pratiques des enseignants débutants en classe dans un laps de temps court, grâce à des échanges constructifs lors d'une table ronde avec leurs collègues.

Conclusion générale

De plus, l'exposition à différentes situations a également bénéficié aux enseignants plus expérimentés en leur permettant d'apprendre et de s'y préparer. Les enseignants stagiaires formés avec ce dispositif ont rapidement acquis les compétences nécessaires pour gérer efficacement les situations en classe.

Les retours positifs des activités observées chez le groupe expérimental, comparés à celui du groupe témoin, illustrent l'utilité du groupe d'analyse de pratique professionnelle.

Ce dispositif est essentiel non seulement dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE, mais également pour maîtriser les compétences professionnelles, gérer les problèmes de manière efficace, et améliorer rapidement les pratiques pédagogiques.

L'échange d'expériences au sein du groupe a permis aux enseignants de progresser sur divers aspects, tels que : la manière d'agir, la gestion de classe, les conflits, l'administration, le contenu pédagogique, la discipline, les comportements imprévus, et la prévention des problèmes futurs.

Lors de cet amorcement de notre recherche, nous avons été confrontés à plusieurs défis, tels que la sélection du sujet, la recherche de références, la structuration du plan. Pour nos prochaines études, nous espérons explorer de nouvelles perspectives qui mettent en lumière les autres compétences pouvant être améliorées par ce dispositif.

Notre modeste travail, approuvé, ainsi dans la norme, quoiqu'il soit loin d'être parfait, dans la mesure où, on aurait aimé :

- Passer plus du temps, assister plusieurs séances, et observer plusieurs enseignants.
- Filmer les réunions périodiques que nous avons programmées, au lieu de les enregistrer.
- Equilibrer entre l'abondance ou le trop d'informations.
- Gérer nos tensions : anxiété / épuisement

Nous comptons de rattraper ces points dans une recherche ultérieure.

La présente étude est loin de prétendre l'exhaustivité, car elle ne porte que sur un seul niveau. Cependant, elle a identifié des éléments qui pourraient améliorer la pratique de classe d'un enseignant débutant. Elle pourrait être approfondie dans de futures recherches.

A la fin de ce travail, nous pensons, pour une recherche ultérieure aborder la même thématique, avec un autre échantillon, plus grand, et plus consistant.

Références bibliographiques

Références bibliographiques

Ouvrage :

- Claudine B-L & Dominique F, (2000), Analyser les pratiques professionnelles. Rue de l'Ecole polytechnique.75005. Paris.
- Pierre, B, (1980), Le sens pratique, Ed.de Minuit.
- Gérard, M, (1999), Enseigner à des adultes, PUF.
- Institutions, acteurs et pratiques dans l'histoire du travail social. Sous la direction de Association provençale pour la recherche en histoire du travail social (APREHTS).Année : 2013,Collection : Politiques et interventions sociales Éditeur : Presses de l'EHESP.
- Claudine, B-L & Dominique, F, (2001), Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles. L'Harmattan.
- Claudine, B-L & Dominique, F, (2000), L'analyse des pratiques professionnelles. L'Harmattan, rue de l'école-polytechnique.75005: Paris-France.
- Claudine, B-L & Dominique, F, (2003), Écrire les pratiques professionnelles. Dispositif d'analyse de pratique et d'écriture. L'Harmattan.
- France, (2002), Analyse des pratiques et professionnalité des enseignants. Actes de l'université d'automne, les 28,29,30 octobre. Direction de l'enseignement scolaire, bureau de la formation continue des enseignants : Paris.
- Claudine, B-L & Dominique, F, (2004), Écrire les pratiques professionnelles. Dispositif d'analyse de pratique et d'écriture : L'Harmattan.
- Jacques, M & Françoise, B, (2004), L'analyse de pratique au quotidien.32 outils pour former les enseignants. SCEREN-CRDP Académie de Nice.
- Anderson, A-O, Isabelle, C, & Gloria P, (2018), L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels perspective plurielle. presses de l'université du Québec. bureau 450, Québec, G1V.2M2. Prologue inc., 1650. Boulevard Lionel-Bertrand.
- Évelyne, C, et al, (2000). Comment soutenir la démarche réflexive? Outils et grilles d'analyse des pratiques. Rue des minimes 39, B-1000. Bruxelles. imprimé en Belgique.
- Donnay, J-E, (2006), Apprendre par l'analyse de pratiques, Initiation au compagnonnage réflexif. Edition du CRP. presses universitaires de Namur.
- Dominique, F, (2009), Animer des groupes d'analyse des pratiques. Pour une clinique des institutions sociales et éducatives. L'Harmattan. Rue de l'Ecole polytechnique. 75005. Paris.
- Évelyne, C, et al, (2020), Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques. 1ère édition. Rue du Bosquet ? 7-B 1348 Louvain-la-Neuve.

Références bibliographiques

- Anderson, A-O, et al, (1650), L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels perspective plurielle. presses de l'université du Québec. bureau 450, Québec, G1V.2M2. Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand.
- Donnay, J-E, Charlier, (2006), Apprendre par l'analyse de pratiques, Initiation au compagnonnage réflexif. Edition du CRP. Presses universitaires de Namur.
- Dominique, F, et al, (2012), Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives. L'Harmattan. Rue de l'Ecole polytechnique. 75005 : Paris.
- Jean, C, (2020), Savoir international de recherche en éducation et formation des adultes. L'analyse de pratiques professionnelles. L'Harmattan. Rue de l'Ecole polytechnique. 75005 : Paris.
- Dominique, F, (2009), Animer des groupes d'analyse des pratiques. Pour une clinique des institutions sociales et éducatives. L'Harmattan. Rue de l'Ecole polytechnique. 75005 : Paris.
- Claudine, B-L & Dominique, F, (1999), Développer l'analyse de pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives. L'Harmattan.
- Claudine, B-L & Dominique, F, (2003), Travail social et analyse de pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation. L'Harmattan.
- Isabelle, V & Marguerite. (2008). Analyser et comprendre la pratique enseignante. Altet.
- Claudine B-L & Dominique, F. Rue de l'Ecole polytechnique. 75005. Paris.
- Baudry V-M, Cecaldi, S, Crine, G, de Lassus, I, Thévenot, M. Direction de l'Enseignement scolaire, Bureau de la formation continue des enseignants, *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants : programme national de pilotage : actes de l'université d'automne, les 28, 29, 30 et 31 octobre 2002 à Paris*, Caen, Scéren ; CRDP de Basse-Normandie, (Les Actes de la Desco), 2003. In: *Formation Emploi*. N.86, 2004.
- Robin J-Y & Isabelle, V. Defrenne, J.& Delvaux, C. (1991), Le management de l'incertitude : l'adhésion partenariale, Bruxelles : De Boeck.
- Biemar, S. Dejean, K & Donnay, J. (2009), un dispositif de formation universitaire pour des enseignants centré sur la co-construction de savoirs et le développement mutuel des chercheurs et de praticiens), Colloque inter IUFM: formation universitaire des enseignants: enjeux et pratiques, Arras, 2-4 mai 2007, PP : 111-121.
- Durand, M. (2003). Analyse des pratiques et formation des enseignants, Enquête IUFM, Académie de Montpellier.

Références bibliographiques

- Pierre, B. (1980). Le sens pratique, Ed.de Minuit, et Raison pratiques. Sur la théorie de l'action, Le Seuil, (1994), les travaux de Michel de Certeau et le livre de Gérard Malgouyres, (1990) Enseigner à des adultes, PUF.
- Institutions, acteurs et pratiques dans l'histoire du travail social. Sous la direction d'association provençale pour la recherche en histoire du travail social (APREHTS). (2013). Collection : Politiques et interventions sociales Éditeur : Presses de l'EHESP, P : 274
- Charlier, E. (1989). Planifier un cours c'est prendre des décisions, Bruxelles, De Boeck.
- Claudine, B-L & Dominique, F. (2000). L'analyse des pratiques professionnelles. Nouvelle édition revue et corrigée. L'Harmattan, rue de l'école-polytechnique.75005 Paris-France.
- Dominique, F, et al. 2012. Supervision et analyse des pratiques professionnelles dans le champ des institutions sociales et éducatives. Rue de l'Ecole polytechnique.75005.Paris.
- Christophe, E, (2002) Analyse de pratiques professionnelles, Compte - rendu, IUFM d'Orléans - Bourgogne – 26 juin.
- Analyse des pratiques et professionnalité des enseignants. Actes de l'université d'automne, les 28, 29, 30 octobre 2002.à paris. Direction de l'enseignement scolaire, bureau de la formation continue des enseignants.
- Claudine B-L & Dominique, F. (2001). Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles. L'Harmattan.
- Jacques M, F-B.(2004). L'analyse de pratique au quotidien.32 outils pour former les enseignants.
- Anderson A-O, Isabelle, C & Gloria, P. (1990). L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels perspective plurielle. Presses de l'université du Québec. Bureau 450, Québec, G1V.2M2. Prologue inc, boulevard Lionel-Bertrand.
- Évelyne Charlier, et al, avec la collaboration de Anne Campo, Sylvie Vanderli d'en. Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques. Rue des minimes 39, B-1000 Bruxelles. Belgique. P : 12.
- Donnay. J-E. Charlier. (2006). Apprendre par l'analyse de pratiques, Initiation au compagnonnage réflexif. Edition du CRP. Presses universitaires de Namur.
- Dominique, F. 2009. Animer des groupes d'analyse des pratiques. Pour une clinique des institutions sociales et éducatives. L'Harmattan. Rue de l'Ecole polytechnique. 75005. Paris.
- Claudine, B-L et Dominique, F. (1999). Développer l'analyse de pratiques professionnelles dans le champ des interventions socio-éducatives. L'Harmattan,

Références bibliographiques

Sites :

- Chocat, J. (2016). L'analyse de pratiques professionnelles : essai de clarification. In Revue de l'analyse de pratiques professionnelles, No 8, pp. 31-

41. <http://www.analysedepratique.org/?p=2184>.

-Vincent, P. (2019). Groupe d'Analyse de la Pratique Professionnelle : quelles méthodes, quels objectifs ? vincent.pauthe@me.com)<https://www.analysesdespratiques.com>

Annexes

Questionnaire :

Le questionnaire auquel vous allez répondre, est conçu dans le cadre d'une enquête menée, dans le but de réaliser un mémoire de fin d'étude portant sur : « *L'effet éclairant du dispositif "groupe d'analyse de pratique professionnelle" (G.A.P.P) pour une pratique professionnelle distinguée.* »

Dans ce cadre, je vous remercie de bien vouloir répondre au questionnaire suivant :

- Sexe : - Homme - Femme
- Vous êtes enseignant(e) au niveau de quel palier : - PEM - PES - PEP
- Vous exercez le métier depuis : - Une année - Entre [2 - 5] ans
- Plus que 6 ans
- Vous êtes sortant de : - L'Ecole Normale Supérieure
- L'Université

Questions :

1. Réfléchissez-vous à votre pratique professionnelle ? Remettez-vous en cause ce que vous avez réussi / échoué ? Oui Non

2. Si oui, à quelle occasion ?

- Je profite des formations proposées par l'institution (séminaires/réunions)
- À la fin de chaque séance Après une observation de classe
- Une fois je rentre chez moi

3. Lorsque je le fais, je procède de la manière suivante.

- Je me remémore de la classe, je refais le film de la classe et m'auto-évalue de manière globale
- J'écris mes impressions sur un carnet de bord
- Je demande des retours de la part des apprenants
- Je fais un bilan personnel à la fin de chaque activité

4. Si 'non', pour quelle raison ?

- Manque de temps/d'intérêt Une lassitude
- Je n'en ai pas besoin Je me sens sûr en cours, tout fonctionne bien dans l'ensemble
- Ma formation initiale suffi à m'apporter les éléments nécessaires

5. Quel genre de problèmes / difficultés rencontrez-vous en classe ? (Comment y réagir)

- La cohérence du cours, et son planification
- La discipline
- La gestion de (classe, temps, groupe)
- L'explication de faits linguistiques
- L'atteinte d'un objectif
- Autre(s) : _____

6. Je suis conscient(e) de mes points à améliorer, pour remédier à cela, je serais prêt(e) à : (Expliquer davantage)

- Participer à un blog réflexif sur les pratiques de classes avec des collègues
 - Participer à un blog réflexif sur les pratiques de classes seul (avec un tuteur)
 - Participer à des réunions pédagogiques entre collègues
 - Cibler mes manques pour les transmettre à la direction
-
-

7. Qu'est-ce que vous connaissez à propos du groupe d'analyse de pratique professionnelle (G.A.P.P) ? »

- Il s'agit d'un : Un dispositif. Un outil. Une matière.
- Cercle de penseurs.
- Autre(s) : _____

8. Le groupe d'analyse de pratique professionnelle (les réunions périodiques) influence-t-il la volonté d'un néo/titulaire praticien d'améliorer sa pratique enseignante, et par conséquent de s'adapter avec le métier d'enseignement en un peu du temps ?

- Oui
- Non

9. En étant enseignant(e) nouvellement recruté(e)/expérimenté(e), Comment vous percevez l'utilité du dispositif G.A.P.P pour l'optimisation de votre pratique professionnelle (de classe) ? [Expliquer]

- Utile
 - Inutile
 - Indispensable
-
-
-
-

10.Comment l'exposition de plusieurs cas pourrait-t-elle vous aider à prévoir de nouvelles situations, et à en servir une fois les confronterez prochainement, dans votre classe, et par conséquent constituer votre identité professionnelle en un peu du temps ? » [Justifier]

.....
.....
.....

11. Etes-vous pour /contre l'intégration de dispositif (Groupe d'analyse de pratiques professionnelles) dans les universités ? » Pour quelle(s) raison(s) ?

- Pour Contre

.....
.....
.....



Merci pour votre collaboration.

Le groupe Facebook



Vidéos

https://youtu.be/qo-iacw_L5g?si=1oT1Jfmv3fTgHw7

<https://youtu.be/h7BSFFfYee8?si=jcLrJSPHyRmjzfSH>

https://youtu.be/myzg1i81vUs?si=uCm6CBo_FJiJOx86

<https://youtu.be/XWFROxVSNyY?si=S2OimUmkr2uuDkMb>

<https://youtu.be/adSP3Hv3H5U?si=8JCkvcABsY9WfnOI>

<https://youtu.be/kA-6mdbtFrU?si=nEdGgvmU6UcqTz0i>

<https://youtu.be/seOgUCCaNok?si=y-LzTfyfbtrg73le>

https://youtu.be/fOpXxVs_MRU?si=ZPanp3_nKpNu4eov

Fiches pédagogiques

-Enseignant: Derkaoui Amine -CEM : Ferrah Aissa (Saida)
Niveau : 2AM **Durée : ...**
TACHE 1: Dire et jouer un conte
Séquence 1 : Produire le début d'une histoire : la situation initiale.
Activité : travaux dirigés , consolidation ou rattrapage
Objectifs d'apprentissage: -Consolider les acquis de l'apprenant...

Déroulement de la séance

Mise en situation :
-Qu' est qu'on trouve dans une situation initiale? **-Réponses libres**
-Présentation des activités.

Activité 1 :
1-Voici des situations initiales dont les mots sont dans le désordre, forme des débuts de conte en ordonnant les mots de chaque phrase. Souligne les formules d'ouverture.

a) avec sa mère- fille - une fois, - une petite - dans - forêt - Il était - qui vivait - une cabane - au milieu de la .
.....
b) Etait- une, - il- une- belle- fois-vivait- dans- qui- un- grand - princesse- château
.....
c) de la mer - son -y a bien - Il - un petit -vivais -enfant qui - longtemps - avec - grand-père au bord.
.....
d) coupait - au marché- Il y a bien- une forêt- longtemps- un pauvre - du bois- qu'il vendait- dans- bûcheron
.....

Activité 2 : Conjugue les verbes entre parenthèses l'imparfait de l'indicatif

1-Elle (être) très pauvre et sa tâche (être)rude.
2- une petite fille qui (vivre) avec sa mère dans une cabane au milieu de la forêt.
3- Les villageois (arroser) leurs jardins, (récolter) des fruits, des légumes.
4-Nous (choisir)un conte intéressant à lire.
5-Tu (saisir)une allumette et le feu (jaillir)
6Je (vouloir)apprendre à écrire des contes.

Activité 03 : Complète les phrases suivantes par le C.C.L/C.C.T ou C.C.M qui conviennent de la liste ci-dessous.
À la compagnie - intelligemment -dans un grand et somptueux château - avec bravoure.

1-Le roi habite
2-Le prince se bat pour sauver la princesse.
3-Le coq a répondu au renard.
4-Un vieux pêcheur vivait avec sa femme.

-Enseignant: Derkaoui Amine

-CEM :Ferrah Aissa (Saida)

Activité 04:

-Lecture du texte par les apprenants à tour de rôle.

-Questions de compréhension.

- Dictée (la situation initiale)

-Correction : les apprenants s'échangent les cahiers, chaque apprenant souligne les erreurs faites par son camarade

-Chaque apprenant corrige son paragraphe.

Il était une fois, une petite fille qui avait un beau canari jaune. Chaque jour, elle lui parlait longuement et l'oiseau lui répondait en sifflant.

Un jour, le canari s'échappa de sa cage. La fillette le chercha partout dans la maison, mais elle ne le trouva pas. Elle pleura beaucoup et devint très malheureuse. Le canari, aussi, se sentait triste car il était seul dans la forêt.

Quelques jours après, la fillette entendit un sifflement près de sa fenêtre. Le canari est revenu et se posa doucement dans ses mains. Ils étaient, tous les deux contents de se retrouver. Ils ne se sont jamais séparés. Ce sont de vrais amis.

Titre : ZAM

Conte : « Je jure un conte ».

Séquence : C'est ainsi que...

Activité : Compréhension de l'écrit.

Objectif : Analyser et comprendre un texte narratif.

- Retrouver la structure d'un conte.
- Découvrir la situation finale du conte.

Support : Manuel scolaire p : 47

Titre : Loundja, la fille du roi.

Genre : Ih.

Déroulement de la leçon :

Phase	Activité de l'enseignant	Activité de l'élève
<u>Mise en train</u>	<p>a) Rappelez-moi les personnages féminins (les femmes/les filles) des contes qu'on a lus/vus.</p> <p>b) Comment était la femme du pêcheur ? (la fille du pêcheur / les deux sœurs...)</p>	<p>- Expression libre (la fille du pêcheur (Elle était intelligente ...etc.) / la femme du pêcheur (Elle était trop exigeante...etc.) / Les deux sœurs et la fée (L'aînée était impolie et la cadette était très gentille... etc.)</p>
<u>Lecture silencieuse</u>	<p>a) Que voyez-vous sur l'image de la page 47?</p> <p>b) Quel est le titre de ce texte?</p> <p>c) Qui en est l'auteur?</p> <p>d) Quelle est la source de ce texte?</p> <p>D'après vous, De quoi parle-t-on dans ce texte ?</p> <p>Confirmation/infirmer des hypothèses.</p> <p>Lecture magistrale (n'est pas obligatoire, elle se fait si cela s'avère nécessaire)</p>	<p>a) Expression libre. (Une belle fille portant une couronne... etc.)</p> <p>b) Loundja, la fille du roi.</p> <p>c) Il n'y a pas d'auteur. (Auteur absent)</p> <p>d) Contes d'Algérie.</p> <p>Émettre des hypothèses de sens.</p> <p>Dans ce texte on parle : d'une princesse / d'une belle fille / d'une fée...etc.</p>
<u>Exploitation du texte</u>	<p>Questions :</p> <p>1) Où et quand s'est déroulée cette histoire ?</p> <p>2) Quels sont les personnages de ce conte ?</p> <p>3) Qui est Loundja ? Comment était-elle ?</p>	<p>1) Il était une fois dans un royaume gouverné par un roi sévère.</p> <p>2) Le roi, Loundja, le bûcheron, la fée et le monstre.</p> <p>3) Loundja est la fille du roi. Elle était très belle et très charmante.</p>
	<p>4) Comment était le roi ?</p> <p>5) Qui a demandé la main de Loundja ?</p>	<p>4) Il était sévère.</p> <p>5) Le bûcheron.</p>

<p>4) Comment était le roi ?</p> <p>5) Qui a demandé la main de Loundja ?</p> <p>6) Le roi a refusé de marier sa fille au bûcheron. Pourquoi ?</p> <p>7) Par quoi le royaume était-il menacé ?</p> <p>8) Par quels mots ou expressions l'auteur a-t-il remplacé le nom « bûcheron » ?</p> <p>9) Tous les guerriers furent mobilisés mais aucun ne réussit à le tuer. Le mot souligné veut dire : a) les bûcherons b) les princes c) les combattants.</p> <p>10) A quoi renvoient les mots soulignés suivants ?</p> <p>Loundja voulut l'épouser mais le roi refusa, il voulut <input type="checkbox"/> marier à un prince.</p> <p>11) Qui a pu délivrer le royaume du monstre ?</p> <p><i>Je retiens :</i></p> <p>Complète le tableau suivant par les expressions indiquant :</p>	<p>4) Il était sévère.</p> <p>5) Le bûcheron.</p> <p>6) Le roi a refusé de marier sa fille au bûcheron car il voulait la marier à un prince.</p> <p>7) Le royaume était menacé par un terrible monstre qui ravageait tout sur son passage.</p> <p>8) le jeune bûcheron / le jeune homme / Le héros / le jeunehéros.</p> <p>9) Les guerriers = Les combattants</p> <p>10) l' → le bûcheron la → Loundja</p> <p>11) Le jeune bûcheron.</p>												
<p><i>Synthèse:</i></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Le début de l'histoire</th> <th style="width: 33%;">La suite des événements du conte</th> <th style="width: 33%;">La fin de l'histoire</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Le début de l'histoire	La suite des événements du conte	La fin de l'histoire				<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; margin-top: 10px;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;">Le début de l'histoire</th> <th style="width: 33%;">La suite des événements du conte</th> <th style="width: 33%;">La fin de l'histoire</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 40px;">Il était une fois.</td> <td>Un jour</td> <td>A partir de ce jour</td> </tr> </tbody> </table>	Le début de l'histoire	La suite des événements du conte	La fin de l'histoire	Il était une fois.	Un jour	A partir de ce jour
Le début de l'histoire	La suite des événements du conte	La fin de l'histoire											
Le début de l'histoire	La suite des événements du conte	La fin de l'histoire											
Il était une fois.	Un jour	A partir de ce jour											

II)-Production écrite :

Consigne d'écriture : Manuel / page 58

La fin de cette histoire a été effacée. Imagine et écris cette partie pour compléter le conte **SARAH ET LA LOUIVE MAGIQUE**.

Critères de réussite : Pour réussir ta production

- Choisis une formule de clôture ;
- Indique les personnages ;
- Précise le résultat ;
- Conjugue les verbes au passé simple ;
- Utilise un substitut lexical ou grammatical ;
- Respecte les signes de ponctuation.



Photos





Résumé

Un professeur des écoles est seul dans sa classe, engagé dans la complexité inhérente à son métier. Comment peut-il avoir un regard lucide sur sa pratique de classe, l'améliorer ou pour débloquer des situations professionnelles difficiles ? Plusieurs possibilités s'offrent à lui, citant : le groupe d'analyse de pratiques professionnelles (G.A.P.P).

Après une exploration de la notion d'analyse de pratiques, ses spécificités, ainsi à définir les notions autour de celle-ci. Nous avons mis en exergue le fonctionnement de ce dispositif, identifiant : ses règles, conditions, bases, participants... ciblant le cœur de notre sujet.

Compte tenu des résultats obtenus, notre recherche a démontré l'utilité de ce dispositif dans l'optimisation de la pratique de classe (2am) d'un néo praticien, en une durée assez limitée.

Mots clés : Analyse - pratique de classe - groupe - professionnel - amélioration

Abstract

A school teacher is alone in his class, engaged in the complexity inherent to his profession. How can he have a lucid look at his classroom practice, improve it or unblock difficult professional situations ? Several possibilities are available to him, citing : the professional practices analysis group (G.A.P.P).

After exploring the notion of analysis of practices, its specificities, and defining the notions around it. We have highlighted the functioning of this system, identifying: its rules, conditions, bases, participants...targeting the heart of our subject.

Given the results obtained, our research demonstrated the usefulness of this device in optimizing the class practice (2a m) of a new practitioner, in a fairly limited period.

Key words: Analysis - classroom practice - group - professional – improvement

المخلص

معلم المدرسة وحيد في فصله، منخرط في التعقيد المتأصل في مهنته. كيف يمكنه إلقاء نظرة واضحة على ممارساته في الفصل الدراسي أو تحسينها أو التغلب على المواقف المهنية الصعبة؟ وتتاح له عدة احتمالات، منها: مجموعة تحليل الممارسات المهنية (G.A.P.P).

بعد التطرق إلى مفهوم تحليل الممارسات وخصوصياتها وتحديد المفاهيم المحيطة بها. وقد سلطنا الضوء على آلية عمل هذا النظام، فحددنا: قواعده، وشروطه، وأأسسه، والمشاركين فيه... مستهدفين جوهر موضوعنا. في ضوء النتائج التي تم الحصول عليها، أظهر بحثنا فائدة هذا الجهاز في تحسين الممارسة الصفية (2 أ م) للممارس الجديد، في فترة محدودة إلى حد ما.

الكلمات المفتاحية: التحليل – الممارسة الصفية – الجماعة – المهنية – التحسين

