

République Algérienne Démocratique et Populaire.

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

Université Ibn-Khaldoun Tiaret.



Facultés des Lettres et des Langues.

Département des Lettres et des Langues Etrangères.

Section de Français.

Mémoire pour l'obtention du diplôme de Master

Option : Didactique de fle

Sujet :

« Les modèles de conceptualisation chez les enseignants de fle et leur(s) impact(s) sur la mise en place d'une situation problème en classe de 5^{ème} AP. »

Réalisé par :

HATTAB Mohamed

Sous la direction de :

Pr. GUIDOUME Mohamed

Soutenu publiquement devant un jury composé de :

Présidente : Mme. KHARROUBI Siham M.C.A Université de Tiaret.

Rapporteur : M.GUIDOUME Mohamed Professeur Université de Tiaret.

Examinatrice : Mlle. MIHOUB Kheira M.A.A Université de Tiaret.

Année universitaire : 2018/2019.

Dédicace

A la mémoire de ma grand-mère.

Remerciements

Nous tenons à remercier très particulièrement notre directeur de recherche Monsieur GUIDOUME Mohamed pour ses conseils et sa disponibilité. Qu'il veuille accepter l'expression de notre gratitude.

Nos vifs remerciements s'adressent également aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer notre modeste travail.

Nous remercions, aussi, l'ensemble des enseignants qui ont accepté de répondre aux questions de notre outil d'investigation.

Introduction générale

« Si enseigner, c'est enseigner à vivre, selon la juste formule de Jean-Jacques Rousseau, il est nécessaire de détecter les carences et lacunes de notre enseignement actuel pour affronter des problèmes vitaux comme ceux de l'erreur, de l'illusion, de la partialité, de la compréhension humaine, des incertitudes que rencontre toute existence. »

Enseigner à vivre. (Morin, 2014, p. 07)

A l'ère de la complexité, l'interdisciplinarité, le pluriculturalisme et l'inflation des savoirs, il serait absurde de penser le processus d'enseignement/apprentissage selon des pratiques et des concepts relevant d'un paradigme à tout le moins obsolète. C'est pourquoi, il s'est avéré nécessaire d'adopter un nouveau paradigme qui répond aux exigences du troisième millénaire. Apprendre à apprendre est le principe fondateur qui caractérise le nouveau paradigme en classe des langues comme en classe des sciences. Et par voie de conséquence, l'enseignant tout comme l'apprenant devraient inscrire leurs actions dans cette nouvelle perspective qui délimite les rôles des uns et des autres selon la formule : enseignant médiateur/élève chercheur.

En Algérie, le changement curriculaire établi il y a de cela une quinzaine d'années et la réécriture des programmes, y compris celui du français à partir de la rentrée scolaire 2016/2017 s'inscrivent dans la perspective d'autonomiser l'élève et de le rendre maître de ses apprentissages. L'adoption d'une approche pratique et pragmatique à savoir l'approche par compétences et ses sous-approches dont l'approche par situation-problème trouve ses fondements dans les travaux du courant de l'éducabilité qui appréhende l'apprentissage et le développement des compétences au sein d'une approche à base de problèmes, car il n'y a de compétences que par rapport à une famille de situations. (Roegiers, 2006)

Sur ce, les recommandations de la tutelle en la matière, prescrivent le recours aux principes de la pédagogie par résolution des problèmes de manière à ce que l'apprenant devienne l'acteur principal de la classe, en construisant et en intégrant ses apprentissages d'une manière autonome. On suppose que cette démarche qui réconcilie constructivisme et socioconstructivisme puisse amener l'apprenant à s'acquitter convenablement de son rôle d'acteur social dans *une situation de communication contraignante*.¹

Suivant cette logique, l'enseignant devrait remplir son rôle de « *créateur de situations pédagogiques suscitant la curiosité, le goût de la découverte, la réflexion.* »² Cela résume, en quelque sorte, les principes d'un dispositif qui favorise

¹Ce que suggèrent les concepteurs des Plans annuels, 3ème palier du cycle primaire, 5^{ème} AP (2018, p. 5)

²Le Cadre général des documents d'accompagnement des programmes du cycle primaire (2016, p. 04)

l'apprentissage par investigation ou tout simplement par résolution des problèmes. Est-ce le cas en classe de fle à l'école primaire?

Les données du terrain nous disent que le changement des pratiques d'enseignement en classe du fle reste à un stade primaire. Nous avons remarqué que les enseignants de français langue étrangère éprouvent d'énormes difficultés lors de la mise en place d'une situation-problème en classe de 5^{ème} AP.

Des situations-problèmes ! Tout le monde en parle. On en produit autant même, mais peu d'enseignants en saisissent le sens et le fonctionnement.³Qu'ils soient expérimentés ou novices, les enseignants de fle finissent, la plupart du temps, par inventer des situations-problèmes défailtantes qui n'ont pas tous les ingrédients de la réussite.

Le problème ainsi défini, il nous semble que la notion de conceptualisation peut nous renseigner sur les aspects cognitifs du problème, car nous croyons que toute pratique a deux facettes : une facette observable qui est l'action et une facette inobservable qui est la conceptualisation, et du coup, on ne peut pas reconceptualiser les pratiques d'enseignement sans passer par l'identification des conceptualisations existantes.

Partant de ce principe, l'analyse de l'activité enseignante démontre que toute action s'inscrit dans un modèle bien défini de conceptualisation qu'on peut repérer à travers les pratiques effectives. La conceptualisation représente, dans ce cadre, l'arrière plan de l'action enseignante, il s'agit d'une représentation en acte ou tout simplement « *une activité qui oriente et guide l'action.* »(Pastré P. , 2009, p. 192). C'est une activité cognitive qui nous permet, par conséquent, de comprendre l'organisation de l'activité de l'enseignant.

Compte tenu de cette configuration, il nous semble que l'implication des concepts organisateurs de l'activité d'enseignement lors de la mise en place d'une situation problème en classe du fle serait une piste plausible pour répondre à notre question quant à l'éventuelle relation entre le modèle de conceptualisation et la mise en place d'une situation problème en classe de fle.

³Les échanges sur les réseaux sociaux et lors des journées pédagogiques en disent long.

Et de là, nous nous interrogeons tout au long de cette recherche sur l'impact du modèle de conceptualisation chez les professeurs du fle sur la mise en œuvre d'une situation problème en classe de 5^{ème} AP.

Deux hypothèses découlent de cette question :

- Les représentations des enseignants quant à la construction d'une situation-problème ne seraient que la partie émergente d'une multitude d'obstacles conceptuels et épistémologiques relatifs aux pratiques.
- La nature des concepts organisateurs de l'activité de l'enseignant et l'étendue de son modèle de conceptualisation définiraient la qualité de la situation-problème.

Avant de clarifier notre plan d'action, nous tenons à rappeler que notre projet de recherche s'inscrit dans une perspective didactique et ingénierique.

Notre problématique se situe à mi-chemin entre la didactique du fle et la didactique professionnelle. Rappelons que cette dernière n'a tourné le regard vers l'activité enseignante que récemment avec les travaux de (Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006),(Vinatier & Pastré, 2007), (Grangeat, Rogalski, Lima, & Gray, 2010)(Pastré p. , 2011) . En ce qui concerne la situation-problème et son implantation comme dispositif d'enseignement-apprentissage en classe de fle, les questions ne cessent d'alimenter des débats dans le contexte algérien entre Xavier Rogiers et Christian Puren⁴ en leur qualité de consultants auprès du Ministère de l'Education Nationale.

De notre côté, nous essayons d'explorer scientifiquement ce que certains croient allant de soi comme le précisent (Kahn & Rey, 2008)⁵. Et par voie de conséquence, l'objectif que nous nous assignons ni n'est prescriptif, ni normatif. Or, nous voudrions juste comprendre la complexité d'une relation multidimensionnelle qui se joue au sein du système didactique. Nous pensons, de ce fait, que la compréhension de la conceptualisation de l'activité enseignante lors de la mise en place d'une situation-problème peut contribuer au rapprochement entre la didactique professionnelle et la didactique du fle du moment que l'objet d'étude de l'une et de l'autre est l'activité enseignante. Cela ne veut dire, en aucun cas, que nous avons l'ambition de changer les pratiques des enseignants de fle mais plutôt de produire des connaissances qui, une fois

⁴Nous vous renvoyons à notre bibliographie pour d'amples informations

⁵ « Problématiser, ce n'est pas seulement se poser une question, c'est se poser une question qui remet en cause la saisie ordinaire que nous avons d'un champ de réalité, c'est-à-dire transformer en problème ce qui est considéré ordinairement comme allant de soi. » (Kahn & Rey, 2008)

mises en évidence, pourrait constituer le point de départ d'un projet d'intervention ingénierique visant le développement des compétences professionnelles chez les enseignants de fle.

Les réponses que nous comptons apporter à notre question de recherche, ne seront possibles qu'à travers un plan bien structuré qui articule théorie et pratique. Cela étant, nous allons nous concentrer, en premier lieu, sur les aspects théoriques de la question : concepts clés, les approches en présence et les différents regards sur les modèles de conceptualisation de l'activité enseignante. Ce chapitre s'intitule en fait : cadre théorique et conceptuel. Sous l'intitulé de : l'approche par situation-problème, nous regroupons les fondements théoriques de cette approche, nous y abordons plus particulièrement la place de cette notion de situation-problème dans la construction et la mise en place d'un objet du savoir en classe du fle ainsi que son positionnement dans les méthodologies d'enseignement de fle sans négliger pour autant dire son implantation dans le système éducatif algérien. Pour terminer, nous allons consacrer deux chapitres au volet méthodologique.

La question méthodologique et épistémologique sera au centre de notre démarche méthodologique. Nous allons nous appuyer sur un protocole à double dimensions : l'une porte sur le discours des enseignants en la matière (un questionnaire). L'autre sur les pratiques effectives (un test de simulation). Pour l'analyse des données nous utiliserons des grilles d'analyse et d'évaluation que nous avons élaborées à l'aide des modèles analytiques disponibles (Goigoux, 2007), (Grangeat, 2010), (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002).

Le tout débouche sur une approche descriptive pour ce qui est des modèles de conceptualisation et analytique pour ce qui de leur rapport avec la mise en œuvre d'une situation-problème en classe du fle. Et par voie de conséquence, l'analyse des données sera à dominante quantitative sans négliger bien évidemment l'aspect qualitatif qui nous permet d'expliquer les rapports en actes.

Premier chapitre

cadre théorique et conceptuel

« Tout enseignant est porteur d'une théorie implicite de l'apprentissage qu'il est possible de lire en filigrane de ses pratiques. »

(Develay, 1992, p. 143)

Introduction

Entre déterminisme et holisme, modèles explicatifs et modèles évaluatifs, approches linéaires et approches interactionnelles, plusieurs regards méthodologiques et théoriques s'entrecroisent tantôt et se distancient tantôt avec une seule visée : appréhender la question des pratiques enseignantes d'une manière claire. Néanmoins, plusieurs détails restent à éclaircir pour l'élaboration d'une théorie générale des pratiques enseignantes. Cela n'empêche pas de dire que cette dynamique de recherche ne puisse que réjouir le chercheur qui n'a qu'à choisir la théorie la plus appropriée à sa recherche. Partant de ce principe, nous avons jugé utile de se servir des apports de la didactique professionnelle pour explorer la fabrique de l'activité enseignante en classe de fle.

1. Pratiques enseignantes /pratiques d'enseignement.

Pour un lecteur peu initié à l'analyse des pratiques enseignantes, les deux syntagmes pourraient avoir la même signification. Cette erreur provient, à notre sens, du fait que les mots « enseignantes » et « enseignement » dérivés du mot enseigner se rapportent, dans le sens commun, aux pratiques de classe uniquement. Cette confusion disparaît dès que l'on comprend que les deux syntagmes ainsi définis ne reflètent qu'un aspect d'une réalité plus complexe. Nous reprenons, à cet effet, la distinction faite par J.F.Marcel (2001) dans (Bru & Talbot, 2001). Ce dont la démarche part de ce qui est générique à savoir la pratique enseignante vers le spécifique à savoir la pratique d'enseignement. Il précise que la pratique enseignante englobe de surcroît les pratiques d'enseignement, les pratiques formalisées entre enseignants, les pratiques partenariales, les pratiques pendant les temps informels, les pratiques professionnelles hors de l'école et les pratiques d'animation. Nous remarquons que cette définition considère les pratiques enseignantes comme un système global contenant des sous systèmes dont les pratiques d'enseignement.

Pour nuancer les deux notions, nous aurons recours à des critères délimitant les contours de l'une et de l'autre. Si la pratique enseignante est caractérisée par une historicité et un contexte plus large marqué par les interactions avec plusieurs variables qui ne sont pas réductibles aux seuls acteurs de classe, la pratique d'enseignement peut

se résumer comme suggère (Lenoir, et al., 2007) selon les trois phases qui la structurent : une phase pré-active (la planification de l'enseignement), une phase interactive (interaction en classe entre apprenants et enseignant) et une phase poste-active (évaluation des pratiques des apprenants et auto-évaluation).

Les deux notions sont à distinguer en fonction du mode d'action propre à chacune : Les pratiques d'enseignement ont un caractère individuel alors que les pratiques enseignantes confèrent à l'action son caractère collectif reposant sur les relations de l'enseignant avec les acteurs sociaux (apprenants, parents d'élèves, personnel de l'éducation, etc. Guidoume (2010)

Nous réitérons, de ce fait, que nous entendons par pratiques d'enseignement l'ensemble des activités de l'enseignant (gestes, actions, discours...) dont l'enjeu premier est de mettre l'apprenant dans une situation d'apprentissage jugée pertinente pour l'appropriation des savoirs en jeu tout en respectant certains critères contextuels et temporels (classe, temps, public). Cette définition repose sur les travaux d' (Altet, 2003) qui souligne la multidimensionalité de cette activité. Il s'agit de dimensions : instrumentale, technique, interactive, contextuelle, temporelle, cognitive et psychosociale mises en jeu lors d'une situation d'enseignement/apprentissage. Lenoir, et al rapporte les propos de certains théoriciens en la matière :

Il s'agit d'un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (constitués de nombreuses dimensions enchevêtrées) (Altet, 2002) en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien (Bru et Talbot, 2001), qui se traduisent «dans l'utilisation originale de [...] savoir-faire dans une situation particulière» (Villers, 1996, p. 294). (Lenoir, et al., 2007, p. 25)

Ainsi, nous pouvons retenir au moins quatre dimensions de cette activité : elle est complexe, singulière, événementielle et contextualisée par une situation particulière et un savoir-faire qui lui est propre.

In fine, comparée à la notion de pratiques enseignantes qui ne fait pas l'unanimité, la notion de pratiques d'enseignement pose peu de problèmes. Cependant, il semble nécessaire de rappeler que l'usage des deux notions dans les cercles de recherche dépend en grande partie du champ d'investigation et de la théorie de référence. Dans notre cas, nous préférons utiliser la notion d'activité d'enseignement et nous retenons par conséquent la définition de Masselot & Robert (2007).

1.1. La compétence professionnelle.

La notion de compétence est une notion problématique à bien des égards. En fait, on peut recenser une multitude de définitions qui se démarquent l'une de l'autre en fonction du contexte et du courant théorique dans lequel s'inscrit le théoricien.

Pour mettre de côté certaines idées reçues, nous nous référons à (Le Boterf, 2008) qui cite des chiffres à tout le moins astronomiques des articles et des ouvrages traitant la question. Il propose, à cet effet, de dépasser les prototypes définitoires qui l'appréhendent comme étant la simple juxtaposition ou addition de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il n'est plus question de connaissances mais d'un savoir-agir en situation, être compétent, selon ce dernier « *c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...)* » (2008, p. 21).

On parle dès lors d'un savoir-agir en compétence qui repose sur des ressources personnels, ressources de supports, activité à réaliser, situation et résultats à obtenir. Ce n'est nullement la capacité d'acquérir des connaissances qui est mise en valeur mais plutôt la capacité de s'en servir lors d'une situation qui nécessite la mobilisation de ces ressources à bon escient. Ainsi, la compétence en tant que savoir agir en situation ne peut se détacher du caractère scolaire, professionnel ou social de l'agir.

A rappeler que cette définition reste, quand même, générique. Elle ne nous renseigne pas sur les particularités domaniales des compétences. Du coup, l'un des écueils de la définition de la compétence professionnelle chez le personnel éducatif réside dans l'impossible dissociation de la compétence scolaire et la compétence professionnelle. Cette dernière est sujet de confusion du moment que l'accent est mis, en priorité, sur les compétences des apprenants. Bien que la notion de compétence ait pour origine le domaine professionnel et managérial, il n'en demeure pas moins que cette notion est tellement ancrée dans le domaine scolaire qu'on oublie le plus souvent son origine de telle façon qu'il soit difficile de l'extrapoler au champ de l'agir professoral.

Dans l'espoir de contourner ce problème, nous nous sommes référés à la théorie de l'activité et à l'ergonomie du travail où l'on a une myriade de travaux portant sur cette notion de compétence au domaine professionnel. Il s'agit selon (Malglave, 1990, p. 30) d'une : « *structure dynamique dont le moteur n'est autre que l'activité.* »

L'activité est, à ce sens, non seulement une finalité mais aussi un moyen pour l'enrichissement et le développement de cette structure dynamique.

Une question s'impose : De quoi se compose cette structure dynamique ? Gillet fut plus clair quant à la question en évoquant : « *un système de connaissances conceptuelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace.* » Gillet (1991, p. 69)

Cette acception nous renvoie à la conception de (Vergnaud, 2009) qui l'appréhende en termes de schèmes d'action ou mieux encore à travers le couple schème-situation. Dans la même lignée (Pastré P. , 2009) aborde la question de compétence à travers cette notion de structure conceptuelle unifiant concepts scientifiques et concepts pragmatiques.

Pour le domaine de la pratique enseignante (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2012) regroupent sous le vocable de compétences professionnelles : « *cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schémas d'action et d'attitudes, mobilisés dans l'exercice du métier.* » Cette définition résume les idées maîtresses des définitions citées supra dans la mesure où elle souligne les traits cognitifs, affectifs, conatifs et pratiques de la compétence professionnelle.

Dans la même perspective, le référentiel des compétences professionnelles (Baillat & al, 2008) distingue quatre domaines de la compétence professionnelle : le premier domaine relève de *la conception et la planification de l'enseignement* qui regroupe entre autre : l'acquisition et l'actualisation des savoirs disciplinaires, l'articulation des objectifs d'apprentissage et des moyens pédagogiques et didactiques, la planification à court et à long terme d'objectifs d'apprentissage, le choix des contenus, la conception des situations d'apprentissage et la mise en place d'un dispositif d'évaluation efficiente. Le deuxième domaine recouvre *la gestion de classe et la régulation des apprentissages*. Il a trait à tout ce qui est adaptation, organisation, ajustement et instauration d'un climat favorisant la communication et l'apprentissage. Quant au troisième domaine qui représente, à notre avis, le domaine le plus important car il implique une distanciation pratiquée par l'enseignant par rapport à ses pratiques professionnelles. Il associe *auto-évaluation et analyse réflexive*. Le domaine de *responsabilité et éthique professionnelle* clôt cette configuration. Il touche aux

questions relatives aux valeurs véhiculées par l'école et aux relations partenariales avec les acteurs de l'équipe éducative, etc.

Pour couronner le tout, Il convient de rappeler que cette catégorisation rime avec celle proposée par (Perrenoud, 1999). Ce dernier dénombre une dizaine de compétences professionnelles qui ne vont pas au-delà de ce qu'on a rapporté dans ce passage.⁶

1.2. La conceptualisation.

En analysant la notion de « conceptualisation », le premier terme qui nous vient à l'esprit est le terme « concept ». Pour rapprocher les deux notions nous allons dire que la conceptualisation est au concept ce que la production est au produit. Le terme conceptualisation fut introduit en psychologie développementale ou génétique plus exactement à l'initiation de Piaget⁷, puis emprunté par Vergnaud (1989) dans le cadre de sa théorie des champs conceptuels. Il est le premier à avoir élaboré un cadre théorique mettant l'accent sur le processus de conceptualisation en didactique des mathématiques.

La notion fut développée ensuite par Pastré (1992, 2009 ,2011) dans le cadre de la didactique professionnelle en vue de mettre en place un cadre théorique permettant de comprendre la relation entre le processus de conceptualisation et le développement de la compétence professionnelle. Il s'agit d'une activité peu visible selon l'expression de (Pastré P. , 2009), lequel reprend Astolfi en rappelant que les concepts ne sont pas transmis mais construits. C'est à partir de cette conception que la conceptualisation se présente comme *une adaptation aux situations*. La conceptualisation est considérée donc comme le fait d' : « *appréhender une situation à partir d'un noyau conceptuel qui lui donne sens et qui permet d'ordonner autour de ce noyau tous les autres éléments périphériques.* » (2009, p. 192). Pour simplifier cette définition nous dirons que la conceptualisation consiste à repérer ce qui est essentiel dans la situation d'une manière à réussir l'action en minimisant la charge cognitive de cette action.

Compte tenu de cette acception, il nous semble que la conceptualisation n'est pas seulement une activité de production des concepts pour ne rien faire avec par la suite, mais c'est plutôt *une activité qui oriente et guide l'action* comme dit Pastré d'où

⁶ Pour plus d'information consulter (Perrenoud, 1999)

l'importance de ce processus dans l'orientation de la dynamique actionnelle de l'activité professionnelle.

Pastré résume cette conception : « *la conceptualisation dans l'action aboutit à une simplification qui permet d'ordonner, autour d'un noyau dur, les classes de situations pour un domaine et les modalités d'action qui permettent de les maîtriser.* » (2009, p. 193). Dans ce sens, le professionnel en lieu de travail exerce une sorte d'économie de l'action en activant le couple schème-situation et en exploitant les concepts intériorisés.

Dans le domaine de l'enseignement, Grangeat & al (2010) rappellent que la conceptualisation est « *le pivot de développement professionnel* ». Ils estiment que :

- les conceptualisations sont organisées autour d'un système de connaissance, d'un ensemble d'organiseurs de l'activité, d'un ensemble d'indicateurs de la situation et d'une catégorisation des modes de fonctionnement rencontrés ou anticipés ;
- elles sont dynamiques du moment qu'elles évoluent à la suite d'une redéfinition continue de la tâche. La transformation de la tâche prescrite à une activité pensée contribue à la dynamisation non seulement de la situation mais aussi du mode de conceptualisation ;
- elles comportent des aspects internes et des aspects externes. Cela nous renvoie aux interactions interprofessionnelles où les professionnels rendent explicites leurs conceptualisations. Elles seraient considérées comme internes par celui qui en fait l'étalage, externes par celui qui l'écoute ;
- elles incluent une régulation métacognitive. Il s'agit d'un procédé permettant de penser l'aspect cognitif de l'action de sorte que l'acteur prenne conscience du fonctionnement de son système de conceptualisation en le comparant avec ses pairs et en effectuant une analyse poste-active de l'action, ou proactive dans les meilleurs des cas.⁸

1.3. Les représentations professionnelles.

Un survol historique de la littérature des sciences sociales et psychologiques nous renseigne sur les origines de concept de représentation qui ne date pas d'hier. De

⁸ Nous allons apporter plus de détails dans la rubrique qui traite de la question de conceptualisation comme cadre théorique pour l'analyse de l'activité d'enseignement.

Durkheim à Moscovici le concept s'est forgé petit à petit avant de devenir l'une des composantes de la matrice conceptuelle de plusieurs disciplines y compris la didactique.

Si la Représentation est « *une activité sociocognitive et même discursive par l'intermédiaire de laquelle chaque individu catégorise et interprète les objets du monde.* » selon l'expression de (Petit-Jean, 1998), les représentations en seraient le produit. Ces produits de « *la pensée ordinaire telle qu'elle se matérialise dans les croyances, le discours et les conduites des individus* » représentent un point d'appui et un obstacle à la fois que l'analyse des pratiques d'enseignement doit repérer, objectiver et retravailler.

Ce concept est associé le plus souvent aux qualifiants : social et professionnel, formant ainsi les syntagmes : représentation sociale et représentation professionnelle. La première est considérée comme « *une forme de pensée sociale* » En effet, Jodelet (1991, p36)⁹ estime que: « *la représentation sociale est une forme de connaissance spécifique, le savoir de sens commun, dont les contenus manifestent l'opération des processus génératifs et fonctionnels socialement marqués.* »

Cette définition souligne le caractère à la fois fonctionnel et génératif de la représentation qui assure le fonctionnement du processus actionnel. Cette façon de voir le monde, de faire est reconnu en tant que telle au sein d'une société ou d'un groupe social. Cela nous renvoie à la particularisation de certaines représentations qui embrassent la dimension professionnelle de l'action. On parle dès lors de représentations professionnelles.

Selon Piasser (2000), les représentations professionnelles constituent une catégorie des représentations sociales. Il s'agit :

Des représentations portant sur des objets appartenant à un milieu professionnel spécifique. Elles sont partagées par les membres de la profession considérée et constituent un processus composite grâce auquel les individus évoluent en situation professionnelle : opinions, attitudes, prises de position, savoirs, etc.

Cela indique que les représentations professionnelles sont caractérisées par un public spécifique (des professionnels) et un objet propre à leur domaine de profession.

⁹ Cité par (Guidoum, 2010)

2. L'analyse des pratiques d'enseignement en didactique.

L'analyse des pratiques enseignantes en général et des pratiques d'enseignement ne cessent d'alimenter les questions en didactiques des disciplines. Des équipes de recherche se sont spécialisées dans ce domaine de recherche pour ne citer que le CREN¹⁰, le réseau OPEN¹¹ et le CRIE¹². Les recherches en ce domaine s'inscrivent, d'une manière générale, dans trois perspectives (Bulea & Jusseaume, 2014) :

- ✓ Perspective d'intervention : orienté vers le collectif enseignant pour apporter des solutions aux problèmes rencontrés en situation de travail ;
- ✓ Perspective de formation : orienté vers l'individu pour le doter des savoirs professionnels nécessaires pour l'exercice du métier ;
- ✓ Perspective de recherche : visant la théorisation du domaine, l'amélioration ou la conception de nouveaux dispositifs de formation.

Cette configuration cadre avec la définition de M. Pescheux (2007 :88) cité par (Guidoum, 2010, p. 115) : l'analyse des pratiques est : « *considéré à la fois comme un support et un objet de formation, ainsi qu'un outil et un objet de recherche dans les domaines disciplinaires (...) et ce en situation de travail ou en situation de formation.* »

Certes l'analyse des pratiques d'enseignement ne concerne pas uniquement la didactique, au contraire elle est le confluent de plusieurs disciplines dont la didactique. La didactique des langues et des cultures, n'en est pas en reste. Les pionniers de domaine tels que Galisson et Puren (2000) parlent plus globalement d'une sous-discipline (la didactologie) qui se veut : « *à l'écoute de la base, à la disposition de ce qui vivent quotidiennement et créativement les réalités de classe.* »

L'objectif est d'établir un équilibre entre réalité du terrain et apports théoriques en se centrant sur le travail enseignant pour contribuer au « *développement de la compétence professionnelle et l'affirmation identitaire professionnelle.* » M. Pescheux (2007 :104) cité par (Guidoum, 2010, p. 115).

¹⁰Centre de Recherche en éducation, université de Nantes.

¹¹Le réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) est une structure fédérative de 16 équipes de recherches, mise en place par le Ministère de la recherche en 2002, pilotée par M. Altet, CREN de Nantes, C. Blanchard Laville, CREF de Nanterre, M. Bru, CREFI de Toulouse

¹²Centre de Recherche sur l'Intervention Educative de l'université de Sherbrooke.

Le syntagme analyse de pratique renvoie à un *outil* constitué. Il s'agit d'un ensemble de techniques déployées par les chercheurs, afin de recueillir un matériau utilisé dans le but de comprendre l'activité humaine au travail.

La production des connaissances dans ce domaine n'est pas sans intérêt rappelle (Goigoux, 2007) qui propose un modèle intrinsèque d'analyse de l'activité d'enseignement en classe de français. Il estime que, l'analyse de cette dernière a ceci d'important qu'elle nous permette de :

- ✓ Expliquer l'efficacité du travail enseignant ;
- ✓ Mieux connaître les apprentissages des élèves en étudiant la part de détermination liée aux pratiques d'enseignement ;
- ✓ Faciliter la conception et le développement de nouveaux instruments ou scénarios didactiques ;
- ✓ Rendre compte et expliquer l'activité ordinaire des enseignants pour favoriser la reconnaissance sociale de leur travail ;
- ✓ Modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation professionnelle ;
- ✓ Favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives ;
- ✓ Élaborer de nouvelles prescriptions primaires (voie hiérarchique) ou secondaires (voie formative).

3. Vers une ingénierie didactique professionnelle.

Avec l'émergence de la didactique professionnelle comme discipline à part entière, l'analyse des pratiques enseignantes a bénéficié d'un ancrage théorique indispensable qui a assuré le passage d'un paradigme réductionniste à dominante béhavioriste à un paradigme complexe à dominante cognitiviste. Toutefois, il faut rappeler que les travaux de la didactique professionnelle ont focalisé, au début, sur l'activité industrielle et économique avant de tourner le regard vers le secteur de l'éducation.

Ce qui fait la richesse de la didactique professionnelle comme cadre théorique pour l'analyse des pratiques enseignantes, c'est qu'elle est, à l'origine, une discipline englobante. Elle est, dans ce sens, le confluant des apports de l'ingénierie de formation, l'ergonomie cognitive, la psychologie du développement et la didactique des disciplines. Elle est aussi une pièce maîtresse de la formation professionnelle du

moment que l'analyse du travail n'est pas une fin en soi mais un moyen pour le développement de la compétence professionnelle : « *La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles.* »(Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006).

Dans cette perspective, la théorie de la conceptualisation dans l'action et ses ramifications nous offre un cadre conceptuel et pratique pour la compréhension non seulement de l'activité de l'enseignant mais aussi des circonstances dans lesquelles, elle s'est produite et les démarches à suivre pour accéder à la structure profonde de la fabrique de l'activité enseignante.

3.1. La théorie de la conceptualisation dans l'action.

La théorie de la conceptualisation dans l'action, calquée, par Vergnaud (1990) sur le modèle constructiviste de Piaget, repose sur deux concepts fondamentaux : le schème et les invariants opératoires qui définissent le degré d'adaptation aux situations du travail chez l'acteur et l'organisation de son activité. Elle explique comment le couple schème-situation et le couple invariance-adaptation contribuent au développement de la compétence professionnelle chez l'acteur.

Eu égard à cela, il faut penser la conceptualisation comme adaptation aux situations à travers un processus qui sert à repérer les éléments les plus pertinents de la situation en mobilisant certains concepts qui sont, en principe, des concepts pragmatiques ou scientifiques.

Nous expliquons, dans cette optique, les ramifications théoriques de cette théorie chez Vergnaud, Pastré et Grangeat pour avoir une vue d'ensemble sur les différents usages de cette théorie dans le domaine de l'enseignement et choisir par la suite le modèle, le plus en adéquation avec notre problématique.

3.1.1. Le modèle théorique de Vergnaud

C'est dans le cadre de la reconnaissance des savoirs pratiques et de l'expérience, que Vergnaud(1990) a élaboré un modèle théorique pour l'analyse de l'activité enseignante. Il s'agit d'un modèle cognitif qui explore la relation entre l'action et l'expérience dans la mesure où : « *all doing is knowing and all knowing is doing* » selon l'expression de (Maturana & Varela Fransisco, 1998, p. 26).

Vergnaud parle d'un système conceptuel qui fonctionne en dyade : schème/situation, invariance/adaptation, concepts en actes/théorèmes en actes. Ce système contient un noyau dur de schèmes d'actions et d'invariants opératoires qui alimentent cette facilité de faire et d'adaptabilité aux circonstances. Il part du principe suivant : « *On n'est pas expert seulement parce qu'on a répété un grand nombre de fois le même geste ou le même raisonnement, mais aussi, parce qu'on est en mesure d'aborder et de traiter des situations nouvelles, jamais rencontrées auparavant.* »(Vergnaud, 2012).

Pour mettre en évidence ce principe, Vergnaud a exploré le lien unifiant le(s) schème (s) et les situation(s), Il pense que ce couple est la clef de voûte de la psychologie cognitive et de la théorie de l'activité. Le schème est considéré, dans cette optique, comme étant : « *une organisation invariante des conduites du sujet pour une classe de situations.* » (Vergnaud, 1989).

Quant à (Nagels, 2015) : « *le schème apparaît comme l'instrument cognitif qui permet de diagnostiquer la situation dans laquelle se trouve la personne, de décider des actes à effectuer et d'évaluer les effets produits pour s'adapter aux contraintes environnementales.* »

A souligner que l'invariance du schème ne veut pas dire que le schème est un stéréotype, au contraire, il est source d'adaptation aux situations. En ce sens, Vergnaud(2007) rappelle que: « *Ce qui est invariant c'est l'organisation, non pas l'activité, ni la conduite.* » pour consolider cette idée nous reprenons Piaget qui précise que : « *Les schèmes ne sont donc pas les actions ni les opérations en elles-mêmes, mais ce qu'il y a de transposable, de généralisable ou de différenciable d'une situation à la suivante* » in (Astolfi J. P., 1997, p. 45)

Vergnaud distingue deux catégories de schèmes : les petits schèmes qui sont mobilisés dans des activités perceptivo-gestuelles et les gros schèmes auxquels on fait appel lorsqu'il est question de situations qui nécessitent des opérations de raisonnement comme c'est le cas dans l'activité d'enseignement.

A rappeler qu'un schème peut correspondre à plusieurs situations et une situation peut correspondre à plusieurs schèmes. Reste que, le lien n'est pas perceptible facilement car le schème a ce caractère implicite qui rend difficile le

repérage de ce lien. Raison pour laquelle Vergnaud a procédé par une analyse en termes de composantes de cette entité. Il suppose que tout schème contient nécessairement :

- ✓ Une intentionnalité : un ou plusieurs buts, avec leur cortège de sous-buts et d'anticipations ;
- ✓ Une générativité : des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- ✓ Une conceptualisation : des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) permettant à la fois la prise et le traitement de l'information pertinente,
- ✓ Une possibilité d'inférence.

Or, dire qu'il y ait de l'invariance dans l'organisation de l'activité humaine et admettre au même temps que le sujet est capable de s'adapter à des situations nouvelles provoque, à première vue, une sorte de contradiction. Cela est partiellement vrai, car l'invariance concerne l'organisation de l'activité, jamais l'activité elle-même. Ainsi, les invariants opératoires sont à concevoir comme étant la partie épistémique du schème : *« La fonction principale des invariants opératoires est de prélever et de sélectionner l'information pertinente et d'en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information subséquente. »* (Vergnaud, 2007). A considérer ce propos, nous paraphrasons (Pastré P. , 2002) qui insiste sur le fait que les invariants opératoires ne sont pas des objets de pensée mais plutôt des outils de pensée.

Vergnaud(2007) évoque deux notions pour expliquer ce que le concept « invariants opératoires » veut dire. Il distingue, en effet, les concepts en acte et les théorèmes en acte qui, à la différence des concepts scolaires explicites, sont à inférer à partir des conduites du sujet car ils sont implicites. Un théorème en acte est *« une proposition tenue pour vraie. »* affirme (Vergnaud, 2007). Il est susceptible donc de véricité ou de fausseté. Les concepts en acte *« sont les briques avec lesquels les théorèmes en actes sont fabriqués »* précise toujours (Vergnaud, 2007). Ce ne sont pas les propositions elles-mêmes mais seulement des fonctions propositionnelles. C'est pourquoi, ils sont évaluables en terme de pertinence ou non-pertinence et non pas de véricité ou fausseté.

Un autre couple, semble marquer la conception de Vergnaud, a trait à la forme de connaissances mobilisées par le sujet en situation de travail. Vergnaud fait la différence entre deux formes de connaissances : une forme opératoire provenant de

l'apprentissage sur le tas ou via la formation professionnelle et une forme prédicative en relation avec la formation académique du sujet. Il affirme dans ce cadre que :

On peut connaître par cœur certains théorèmes de mathématiques et être incapable de les mettre en œuvre dans les situations où ils sont pertinents ; on peut connaître par cœur d'excellentes recettes de cuisine et être un piètre cuisinier. Cela ne signifie nullement que les théorèmes et les recettes sont des aspects négligeables de la connaissance et de la culture, mais ils sont radicalement insuffisants pour comprendre ce qu'est la culture et ce qu'est la connaissance. (Vergnaud 1999, p.50, cité par (Munoz, 2007).

En bref, Vergnaud nous propose un modèle conceptuel qui remet en question le modèle béhavioriste qui appréhende l'activité en termes d'automatismes comportementaux et démontre qu'elle est susceptible d'adaptation et de régulation. Cette conception atteint son ampleur avec la mise en relief de l'un des éléments constitutifs du schème à savoir l'inférence qui assure l'ajustement progressif de l'activité et l'adaptation à toutes sortes de situations du travail.

Vergnaud explique, ainsi, comment un sujet appréhende son action en proposant un modèle d'analyse basé sur quatre catégories d'éléments (but, règles, invariants, inférence) tout en soulignons le caractère systématique et contingent de l'activité et la forme opératoire de la connaissance.

3.1.2. Le modèle théorique de Pastré

Pastré s'est inspiré du modèle théorique de Vergnaud en y apportant des modifications en vue de le rendre plus pratique pour le développement de la compétence professionnelle. Il a cherché tout au long de ces travaux d'articuler les aspects aussi théoriques que pratiques du modèle proposé par Vergnaud à travers la mise en exergue de ce qu'il appelle la structure conceptuelle de la situation et les modèles d'action.

Une structure conceptuelle est par définition : « *l'ensemble des concepts qui organisent le champ et qui permettent à chaque opérateur de porter un diagnostic pertinent en situation.* » (Pastré P. , 2007) Elle se compose de deux catégories de concepts : des concepts scientifiques ou épistémiques et des concepts pragmatiques ; sachant que le concept est : « *le résultat final de cette activité de conceptualisation et on peut penser qu'il conserve toujours la trace du processus qui a permis de le construire.* » (Pastré P. , 2007(b)).

Ce sont plutôt les concepts pragmatiques qui caractérisent l'action efficace. Les concepts épistémiques ne servent la plupart du temps qu'à interroger le pourquoi de

l'action d'une manière à ce que le sujet s'encombre dans les détails au lieu d'aller droit au but. Pastré illustre cette réalité en citant l'exemple de deux types de médecins auxquels on a demandé de dessiner la thyroïde des patients qu'ils viennent d'examiner. Les spécialistes de la thyroïde ont dessiné un organe déformé où l'on a hypertrophié des parties et négligé les parties non affectées alors que les médecins non spécialistes et débutants ont reproduit fidèlement l'organe en question.

Que cela veut dire ? Pastré nous dit que les médecins spécialistes ont déployé des concepts pragmatiques qui leur permettent de faire un diagnostic rapide et efficace alors que les non spécialistes ont déployé des concepts scientifiques en donnant une image cognitive de l'organe en question. Cela se reproduit dans tous les métiers. Ce qui laisse à dire que les concepts scientifiques non pragmatisés pourrait freiner le processus de la résolution des problèmes en situation de travail tant que le sujet n'arrive pas à repérer ce qui est essentiel et défalquer ce qui est périphérique pour l'exécution de la tâche.

Pastré (2002) estime que les concepts pragmatiques : « *servent principalement à faire un diagnostic de situation en vue de l'action efficace. Cela veut dire que leur fonction n'est pas de décrire objectivement un état du monde.* »

Pour aller plus loin dans son analyse, Pastré a emprunté le couple « image cognitive » et « image opérative » d'Ochanine pour forger cette notion de modèle opératif et modèle cognitif. Le modèle cognitif correspond à une conceptualisation épistémique de la situation qui se construit en dehors de l'action (formation préalable pour doter le sujet de connaissances théoriques nécessaires pour l'exercice du métier.) Le modèle opératif correspond à une conceptualisation pragmatique qui résulte d'un apprentissage sur le tas ou un apprentissage par simulation de situations du travail. Les deux modèles s'articulent dans l'activité selon deux modalités :

Dans un cas, le modèle cognitif est appris indépendamment du modèle opératif...on apprend d'abord la théorie et on passe ensuite à la pratique...Dans l'autre cas, quand l'apprentissage se fait sur le tas, modèle opératif et modèle cognitif sont appris en même temps, au point qu'il est difficile de les distinguer.
(Pastré P. , 2006)

Pastré a ressuscité, ainsi, cette question de primauté du théorique et du pratique en situation de travail à travers la formulation d'une théorie pratique de l'analyse du travail qui prend en considération la dimension cognitive et opérative de l'action d'une manière proportionnée pour amener le sujet à agir efficacement en situation du travail.

On peut penser que le modèle opératif d'un acteur est d'autant plus proche de la structure conceptuelle de la situation que sa compétence est grande. Car dans le modèle opératif d'un acteur on retrouve les invariants qui sont présents chez tous les acteurs efficaces. (Pastré P. , 2007)

3.1.3. Le modèle de Grangeat, un modèle pratique pour l'analyse de l'activité d'enseignement

Le modèle de Grangeat a été construit, en principe, à la base du modèle théorique de Pastré qui était destiné en priorité à l'activité industrielle et économique. D'ailleurs, Pastré reconnaît l'insuffisance de son modèle quand il est question d'une activité dynamique et complexe comme l'enseignement : « *Beaucoup de recherches de terrain seront encore nécessaires pour expliciter ce que la didactique professionnelle peut apporter de spécifique dans l'analyse de l'activité enseignante.* »(Pastré, Mayen, & Vergnaud, 2006)

Grangeat souligne la particularité de l'activité enseignante et des situations auxquelles les enseignants sont confrontés. Chose qui rend difficile l'application du modèle d'analyse de Pastré. Il ne le rejette pas définitivement, mais il y apporte des modifications utiles pour le rendre plus flexible. Il part du principe selon lequel l'action professionnelle est le produit d'un ensemble de systèmes d'activité qu'on appelle un savoir-processus qui ressemble au modèle opératif de Pastré tout en gardant les spécificités du métier de l'enseignant. Selon Grangeat, le savoir-processus est : « *une unité identifiable du système des conceptualisations de son activité, construit par le sujet.* »(Grangeat, 2010)

En tant qu'unité identifiable des systèmes de l'activité, le savoir processus comporte quatre éléments :

- ✓ **Un but ou sous but:** il concerne **le pour quoi de l'action**. l'acteur procède ici par anticipations qui découlent des mobiles de son action.
- ✓ **Un indice :** l'indice remplace les notions de schèmes et de concepts pragmatiques, il s'agit de l'information tirée de la situation par l'acteur et son adéquation avec le but ou le sous but qu'il assigne à son action. C'est une réponse à la question : ***quoi repérer dans la situation ?***
- ✓ **Une ou des règles d'action :** elles précisent **le comment de l'action**. L'enseignant recourt à ce stade à des stratégies pratiques qu'il juge adéquates au but fixé et aux indices présents dans la situation.

- ✓ **Des connaissances de référence** : elles concernent *le pourquoi de l'action*. l'enseignant est censé savoir tirer profit des situations déjà vues pour pouvoir prendre une décision et se donner les moyens de justifier son action.

Ces quatre éléments font le noyau de l'analyse intrinsèque proposé par (Goigoux, 2007) dans son modèle d'analyse de l'activité des quatre enseignantes au cycle primaire en vue de l'analyse des schèmes professionnels mis en relief lors des séquences didactique de lecture qui partent d'une situation-problème.

Toutefois, il faut rappeler que l'analyse de Goigoux se déroule en deux phases, une phase intrinsèque qui consiste à analyser la tâche et une analyse intrinsèque qui porte sur la conceptualisation de l'activité des enseignantes. De notre part nous allons procéder de la même manière : une analyse extrinsèque de la tâche elle-même (la situation-problème proposée) et une analyse intrinsèque visant à dégager les éléments des schèmes professionnels mis à l'œuvre.

Conclusion

En guise de conclusion, nous rappelons que les repères théoriques que nous avons cités tout au long de ce chapitre forment la matrice conceptuelle qui alimente la praxis de notre recherche. S'ensuit que l'analyse de l'activité d'enseignement s'effectue, dans notre cas, au niveau de la structure profonde de l'action de sorte qu'une relation de cause à effet s'établisse entre la variante indépendante (l'activité inobservable à savoir la conceptualisation) et la variante dépendante (l'activité observable : la maîtrise de l'un des domaines de la compétence professionnelle en l'occurrence la conception et la gestion d'une situation didactique basée sur la démarche de problématisation qui fera l'objet du 2^{ème} chapitre.

Deuxième chapitre

L'approche par situation-problèmes :

« Seuls les « antipédagogues » croient encore que le savoir se transmet. » (Perrennoud, 2004)

Introduction

A quoi sert l'école ? Si ça consiste à former des automates qui récitent à la lettre ce qu'ils ont appris à l'école sans pouvoir l'utiliser à bon escient il vaut mieux supprimer l'école comme disait (Illich, 1971). Or, pour sortir de l'impasse, de nouvelles approches sont mises en exergue depuis les années 80 et qui consistent à valoriser la dimension utilitaire de la connaissance, qui sera appréhendée comme ressource de cette notion de compétence.

Les chercheurs sont unanimes que la formation des apprenants à l'école consiste à installer des compétences non pour former des individus exceptionnels mais pour leur permettre de trouver des solutions lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes complexes de la vie de tous les jours. Une telle conception nous permet de placer l'apprentissage par problèmes en position médiane entre l'apprentissage par projet et l'apprentissage par conception de manière à ce que l'ensemble nous donne ce que Darling & Brigid Barron(2010) appellent *l'apprentissage par investigation*. Mais avant de faire le point sur les principes de cette approche, nous allons présenter brièvement, les principales méthodologies d'enseignement du fle qui ont été pratiquées dans la plupart des systèmes scolaires un peu partout dans le monde.

1. Bref aperçu sur les méthodologies d'enseignement du fle.

L'enseignement des langues étrangères ne date pas d'hier. On ne peut pas jusqu'à présent discerner la date de son commencement. Cela n'empêche pas de remonter l'histoire des méthodologies d'enseignement pour voir comment une telle méthodologie fut parution à tel moment et comment une telle autre l'avait succédée ou détrônée.

En didactique des langues et des cultures, Puren(1988) a réalisé un travail colossal en étudiant minutieusement la naissance et le déclin de ces méthodologies en classe de français langue étrangère et seconde. Méthodologie, méthodes, approches, configurations, c'est dans ces termes qu'il formule son appréhension de cette effervescence méthodologique dont bénéficie l'enseignement du fle.

On préfère ne pas trop s'attarder sur la différence entre méthodologie et méthode à partir du moment où Puren lui-même ne marque cette différence

qu'occasionnellement. Pour ce qui est d'approche et de méthode, nous allons juste souligner le caractère flexible et souple de la notion d'approche contrairement à la méthode qui a la vie dure actuellement parce qu'elle recèle un aspect rigide et applicationniste.

Pour faire simple, nous avons élaboré deux tableaux récapitulatifs des méthodologies et des approches ayant fait l'objet d'une mise en scène en classe de fle, tout en soulignant les traits distinctifs, et l'éclectisme actuel qui essaye de remplacer un applicationnisme rigide. Nous essayons, au même temps, de situer l'approche par résolution des problèmes par rapport à cette panoplie pédagogique qui accompagne les méthodologies d'enseignement.¹³

méthodologies	Traditionnelle	Directe	Active	audio-visuelle « MAV »
Période	Dès la fin du XVI siècle	Pendant première moitié du XIX siècle, officialisée en 1901	A partir de 1925	A partir des années 40 pour la MAO et des années 60 pour la SGAV
Théorie(s) de référence	Pas de théorie c'était plutôt une idéologie	Empirisme et Gestalt	Empirisme et Gestalt + éclectisme	structuralisme, Béhaviorisme,
Concepts clés	Grammaire, traduction, mémorisation, restitution	Intuition, répétition, imitation, gradation immersion, progression,	Motivation intrinsèque, sélection, gradation	Exercices structuraux, automatisation, répétition intensive, répétition extensive Français fondamental
Pédagogie préconisée	Pédagogie générale	Pédagogie réaliste	pédagogie active (éclectique)	Pédagogie générale

¹³ Ce tableau a été réalisé à partir de nos lectures des ouvrages de Puren (1988) portant sur l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes et étrangère, le guide pédagogique destiné aux enseignants de la langue française de l'INFPE(Ministère de L'Education Nationale) disponible sur le site <http://www.infpe.edu.dz> et la thèse de doctorat de notre directeur de recherche (Guidoum, 2010)

Objectif général	Former des intellectuels de culture humaniste qui maîtrisent le français.	maîtrise effective de la langue comme instrument de communication.	former des esprits cultivés et préparer des hommes capables d’agir dans la vie en utilisant les connaissances acquises	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.
Statut de l’apprenant	Réceptacle, il est là pour mémoriser et restituer.	Actif, il est une partie prenante des conversations.	Actif, il est en interaction perpétuelle avec le professeur et ses pairs	Réceptacle, il ne fait que répéter et intégrer des structures linguistiques
Statut de l’enseignant	Le pivot de la classe. Il détient le savoir et le transmet	Un animateur, il anime les conversations	Un facilitateur, il n’intervient que pour étayer la tâche.	Manipulateur, il s’assure à ce que les élèves comprennent et répètent les structures linguistiques.
Statut de(s) langue(s)	Un outil pour accéder à la sphère intellectuelle.	Un instrument de communication.	Un instrument de communication et d’accès à la culture.	Un instrument de communication dans des situations de la vie quotidienne.
Modalités d’interaction	interaction verticale : de l’enseignant à l’élève Le recours quasi-total à la L1	Interaction plurivocale et multimodale uniquement en L2+ gestes, dessins, mimiques,	Interaction plurivocale et multimodale avec une certaine tolérance pour l’usage de la L1 gestes, dessins, mimiques.	Interaction verticale, parfois horizontale quand il s’agit de dramatisation d’un dialogue. Pas de L1
Place de l’oral et de l’écrit	Primauté de l’écrit	Primauté de l’oral	Ils vont en parallèle	On part de l’oral à l’écrit d’une manière progressive
Supports didactiques	Texte littéraire	L’environnement concret puis progressivement, des textes.	Texte littéraire, dialogue, illustrations	Des dialogues enregistrés ou des enregistrements accompagnés d’images

Tableau 1 : tableau récapitulatif des méthodologies d’enseignement des langues étrangères et vivantes (1^{ère} partie)

Le tableau ci-dessus nous indique que les méthodologies d'enseignement du fle ne sont pas des recettes toutes faites mais des configurations théoriques et pratiques qui reviennent à chaque fois sous une nouvelle forme pour palier les lacunes ayant induit le déclin de la méthode ayant préexisté. Ainsi, la méthodologie directe fut un prolongement de la méthodologie traditionnelle pour un certain temps avant d'opérer une rupture avec les pratiques de la méthode grammaire-traduction. Soulignons, dans ce cadre, que la méthodologie directe a donné naissance à plusieurs méthodes, ce qui laisse dire que le concept méthodologie est plus englobant par rapport à celui de méthode.

L'impertinence de la méthodologie directe a donné lieu à un certain bricolage méthodologique avec l'institution de la méthodologie active qu'était un compromis entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe marquant ainsi un éclectisme qui prend en compte la logique des pratiques des enseignants.

Quant à la méthodologie audio-visuelle, considérée, pendant un certain temps, comme l'ouverture d'une nouvelle ère d'enseignement des langues, il est clair que cette dernière n'a pas produit l'effet escompté. Elle n'était en vérité qu'un prolongement de la méthodologie directe avec une centration sur les moyens techniques sans prendre en considération les outputs de telle démarche.

Le deuxième tableau dresse une liste des approches ayant marqué l'enseignement des langues à partir des années 70 jusqu'à nos jours.¹⁴

approches	Communicative	APC	actionnelle
Période	à partir de 1980	En Amérique à partir de 1961 En France, au milieu des années 90	A partir de 2001
Théorie(s) de référence	Pragmatique Linguistique de l'énonciation	L'idéologie néolibérale, le cognitivisme, le constructivisme et socioconstructivisme	Le CECR Socioconstructivisme Interactionnisme Cognitivisme

¹⁴ Ce tableau a été réalisé à partir des travaux de Puren(1994), ceux de Cuq et Gruca(2002) le document cadre européen commun de référence pour les langues CECR (Conseil de l'Europe, 2001)

Concepts clés	Niveau seuil, compétence communicative, le document authentique, situation de communication, acte de parole	Compétence disciplinaire, compétence transversale, résolution des problèmes , habiletés, capacités, besoins langagiers, intégration	Tâche, résolution des problèmes , compétence à communiquer langagièrement, action, activité langagière Usager/apprenant
Pédagogie préconisée	Pédagogie par objectifs	Pédagogie par résolution des problèmes , pédagogie d'intégration, pédagogie du projet, pédagogie différenciée	Pédagogie par résolution des problèmes , pédagogie d'intégration, pédagogie du projet, pédagogie différenciée
Objectif général	Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.	Savoir mobiliser des ressources langagières en fonction de la situation de communication.	Développer un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement .
Statut de l'apprenant	Actif, il participe aux conversations, il met en scène la situation de communication	Actif, il construit ses savoirs langagiers, les intègre et exerce son rôle d'acteur social	Un acteur social ayant à accomplir des tâches à l'intérieure d'un domaine d'action dans des circonstances particulières
Statut de l'enseignant	Un animateur de situations pédagogiques	Un créateur de situations pédagogique favorisant le développement et la mobilisation des compétences langagières	Créateur de situations pédagogiques, médiateur, accompagnateur et surtout un ingénieur de formation.
Statut de(s) langue(s)	Un instrument de communication pour parler et agir sur l'autre. Une certaine souplesse avec le recours à la L1 au cas où besoin est.	Un instrument de communication pour parler et agir avec l'autre. Le recours à la L1 n'est pas à bannir catégoriquement	Un instrument de communication pour des fins actionnelles qui incluent la logique plurilingue et pluriculturelle.
Modalités d'interaction	Interaction plurivocale et multimodale : jeu de rôle, simulation global	Interaction plurivocale : jeu de rôle, simulation globale, exposé, débats d'idées.	Interaction plurivocale et surtout horizontale (élève-élève) et multimodale : simulation, jeu de rôle, ateliers, exposé, débats d'idées,

Place de l'oral et de l'écrit	Les deux vont de pair mais le défaut de cette approche était assez remarquable lors de la production écrite	L'acquisition d'une compétence de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit	La maîtrise des quatre domaines de la compétence de communication (expression orale et écrite)
supports didactiques	Document authentique.	Document authentique, tâche complexe	Texte authentique ou fabriqué à des fins pédagogiques (notice, catalogue...etc.) Tâche complexe

Tableau 2 : tableau récapitulatif des approches d'enseignement des langues étrangères et vivantes (2^{ème} partie)

Le deuxième tableau brosse l'état des configurations méthodologiques et des approches d'enseignements des langues et des cultures durant les quarante dernières années. Ces approches, comme nous pouvons remarquer, restent à un stade de théorisation inachevée comparé à celui des méthodologies (Beacco, 2010).

L'approche communicative qu'était, en principe, un prolongement de la SGAV, à échoué à partir du moment où la compétence de communication dont on a fait l'éloge n'a pas pu changer la réalité sur le terrain, car elle était victime de l'absence d'une théorie d'apprentissage pour ne citer que ce facteur : « *un premier facteur a été l'absence de nouvelle théorie de l'apprentissage, laquelle fonctionne toujours comme un très puissant catalyseur de cohérence.* » (Puren, 1994, p. 33)

Par la suite, l'approche communicative qui a fait son temps a cédé sa place au profit de l'approche par compétences (APC) qui se veut plutôt une approche générale d'enseignement dans la mesure où elle embrasse toutes les disciplines sans pouvoir produire un matériel didactique qui sert l'installation de cette compétence de communication dont elle se revendique. A vrai dire, la classe de langue n'a pas bénéficié d'une approche qui lui est propre. Nous n'avons qu'une panoplie de pédagogies dont la pédagogie par résolution des problèmes sans prendre en considération les particularités de la classe des langues. (Puren, 2018). L'approche actionnelle (communic-actionnelle) selon l'expression de (Bourguignon, 2006) vient donc pour faire le lien entre les principes de l'approche communicative (propre à l'enseignement des langues) et l'approche par les compétences (propre à l'enseignement général).

2. La pédagogie par résolution des problèmes.

La pédagogie par résolution des problèmes s'inscrit dans un courant pédagogique qui prône l'éducabilité et qui trouve ses origines dans la pensée rousseauiste exprimée dans son ouvrage *Émile*, le *Learning by doing* de Jean Dewey, le constructivisme piagétien, le socioconstructivisme vygotkien et le cognitivisme dans sa version neuro-cognitiviste.

Par conséquent, il serait tout à fait légitime de dire que la pédagogie par résolution des problèmes, n'est pas l'invention de l'approche actionnelle ni de l'APC non plus. Il s'agit plutôt d'une notion migratoire qui traverse presque toutes les méthodologies avec des configurations nouvelles et des objectifs qui vont avec l'air du temps.

2.1.Fondements psychologiques

Ce sont surtout, les apports théoriques de Piaget, de Vysotski et de Bruner qui ont clarifié les soubassements cognitifs et sociocognitifs de l'apprentissage chez l'enfant. Etant le chef de file, le constructivisme piagétien décrit les phases du développement chez l'enfant et la manière avec laquelle il s'acquiert des habiletés cognitives qui lui permettent de résoudre des problèmes. Piaget suppose que le développement précède l'apprentissage et que l'acquisition des connaissances chez l'enfant se fait d'une manière épistémique. L'enfant en tant que sujet épistémique est capable de penser son action et de construire ses connaissances d'une manière raisonnée (conceptualisation). Il pense que cette auto-construction de connaissances est source d'adaptation aux situations nouvelles du moment qu'il s'agit d'une connaissance acquise en situation, ce qui facilite sa récupération au moment opportun.

Vysotski, souligne l'insuffisance de cette conception en mettant l'accent sur l'importance de la dimension sociale de l'apprentissage. Il pense que l'apprentissage active le développement tout en comptant sur cette notion de zone proximale du développement qui se situe « *entre le niveau de résolution de problèmes avec l'aide de l'adulte et le niveau de résolution de problèmes sans sa collaboration.* » Vysotski. L, in (Develay, 1992, p. 114).

Trois types de médiation seront nécessaires pour cette raison : les interactions avec des adultes ou des pairs pour produire un conflit sociocognitif, le langage surtout le langage écrit et l'organisation en systèmes des concepts scientifiques qui produisent un

conflit cognitif. Ainsi, l'enfant développe deux fonctions psychiques : une fonction inter-psychique en s'identifiant comme un sujet social et culturel et une fonction intrapsychique qui lui confère le statut de sujet épistémique.

Bruner, de son côté, soutient les propos de Vygotski en insistant sur le rôle des interactions. Sa réflexion a donné naissance à cette notion d'étayage lors de la résolution des problèmes, d'où le modèle socio-constructiviste-interactif qui prime aujourd'hui.

S'ajoute à ces deux courants de pensée, un troisième courant qui s'inspire de la théorie de l'information. Les psychologues de tradition psycho-cognitiviste ont élaboré à la suite des travaux de Piaget et Vygotski, des modèles descriptifs pour expliquer la relation entre la genèse de l'apprentissage et la structuration des connaissances. Ils ont établi une distinction entre les connaissances à la base de leur structuration en connaissances déclaratives et connaissances procédurales. L'activation de ses connaissances en situation de résolution des problèmes dépend de la capacité à articuler mémoire à long terme et mémoire de travail.

L'apprentissage sera la somme de trois opérations : trouver du sens à une situation (compréhension), faire le lien entre des représentations personnelles de la situation et d'une habileté cognitive (conceptualisation) pour arriver, en fin du processus, au transfert de l'habileté cognitive (intégration). Proulx(1997) estime que « *La capacité de prendre conscience de l'état de ses connaissances est une marque de l'intelligence et elle progresse lors du développement de la personne.* » D'ailleurs, ce sont les connaissances dites explicites qu'il faut enseigner à l'école parce qu'elles sont acquises « *par un procédé de pensée réfléchi et sont utilisées de façon créative.* »(Proulx, *ibid.*)

2.2.Fondements didactiques : apprendre autrement

L'apprentissage par problèmes s'appuie sur un remodelage de la relation entre le savoir et l'apprenant qui n'est guère un vase à remplir de toutes sortes de savoirs. Il est, en revanche « *demandeurs des savoirs* » comme stipule (Meirieu, 2015) et il suffit qu'il se réjouisse des « *saveurs de savoirs* » (Astolfi J. P., 2009) que procure la résolution des problèmes dans des situations complexes et signifiantes pour retrouver le goût d'apprentissage et réaliser que son activité n'est nullement un acte superfétatoire.

Et par conséquent, les conceptions des apprenants et leurs erreurs ne sont plus considérées comme des obstacles à bannir carrément mais des données de départ pour la formation de l'esprit scientifique promulgué dans la pensée bachelardienne. Chose que les précurseurs de cette pédagogie par résolution des problèmes à l'image de Giordan, De Vecchi, Meirieu et Astolfi ont retenu et appliqué en didactique des disciplines, à l'appui d'une *théorie de situations didactiques* (Brousseau, 2002) qui définit ce qui est didactique et ce qui ne l'est pas.

En somme, l'acte d'Apprendre est à appréhender comme un changement des conceptions qui empêchent l'intégration des connaissances nouvelles : « *Successful Learning is a change in conceptions.* » (Giordan, Jacquemet, & Golay, 1999). De ce fait, les notions d'obstacle et d'erreur à l'origine de ces conceptions ressortent de l'acte d'apprentissage même.

D'ailleurs, Brousseau (1998) explique comment ces erreurs et ses obstacles se forment et se transforment en conceptions « *La connaissance, l'homme et le milieu étant ce qu'ils sont, il est inévitable que cette interaction aboutisse à des conceptions "erronées" (ou vraies localement mais non généralement).* » Il rappelle que le rôle des didactiques est de connaître les conditions dans lesquelles ces conceptions sont produites pour pouvoir opérer un changement au niveau du système des connaissances de l'apprenant : « *Toutefois, ces conceptions sont commandées par les conditions de l'interaction qu'on peut plus ou moins modifier. C'est l'objet de la didactique de connaître ces conditions et de les utiliser.* »

Pour clore ce point nous paraphrasons (Astolfi J. P., 2009) qui rappelle que l'apprenant est par vocation le constructeur de ses connaissances et que personne d'autre n'est en mesure de le faire à sa place. Cette construction du savoir est conditionnée par une situation d'apprentissage qui donne au savoir sa signification de manière à ce qu'apprendre devient synonyme de comprendre. Une situation d'apprentissage s'offre « *à chaque fois que notre structure cognitive montre son incapacité à donner du sens au monde.* », estime (Develay, 1992, p. 98) Cet étonnement et cette incertitude face à l'indicible et à l'inconnu (mal connu est plus approprié) incite le sujet à rechercher le sens des choses, ce qui provoque un changement au niveau de la structure cognitive initiale par le biais de la nouvelle connaissance. Chaque moment d'incompréhension devient ainsi un mobile d'une aventure d'apprentissage qui prend toute sa splendeur au moment de l'eurêka.

2.3.Fondements pédagogiques : Enseigner autrement

L'approche par résolution des problèmes s'inscrit dans ce qu'Altet(1997) appelle les pédagogies d'apprentissage. Ces pédagogies représentent un changement paradigmatique quant à la conception des méthodologies d'enseignement en partant de l'apprentissage à l'enseignement et non pas inversement comme c'était le cas dans les pédagogies d'enseignement. Ainsi, l'enseignant exerce le rôle : « *d'un régulateur, d'un accompagnateur, d'un guide, d'une personne ressource mais aussi de garant du contrat et d'évaluateur.* »(Altet, 1997, p. 32)

Develay(1992) utilise le mot *médiateur* pour qualifier l'ensemble des rôles précités. En sa qualité de médiateur entre les deux instances du triangle didactique (l'apprenant et le savoir), l'enseignant est appelé à concevoir des situations d'apprentissage alléchantes qui ciblent directement le processus de construction des savoirs et les structures cognitives des élèves. Pour ce faire, l'enseignant: «*doit intégrer les trois logiques : la logique des contenus, la logique des élèves et sa propre logique pédagogique.* »(Develay, 1992, p. 15) .

En ce qui concerne la logique des élèves, la pédagogie préconisée consiste à mettre le point sur les conceptions des élèves comme étant un point de départ du processus d'apprentissage. S'engager donc dans une pénible conceptualisation sans la moindre allusion aux conceptions des élèves nuit au fonctionnement du processus enseigner/apprendre. Cela est tellement vrai, car les enseignants oublient le plus souvent que le stade de conceptualisation auquel ils sont arrivés fut jonché d'embûches et d'obstacles. N'est-ce pas Bachelard disait que : « *les professeurs ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas.* »(1947, p. 18).

Sur ce, Astolfi(1997) apporte une contribution précieuse en focalisant sur la notion d'erreur à laquelle, il donne un sens mélioratif : « *l'erreur est un outil pour enseigner.* »(Astolfi J. P., 2009) Ces erreurs que le élèves commettent souvent, sont le résultat d'une interprétation erronée de la situation, causée la plupart du temps par des représentations relevant du sens commun, S'ensuit de cela que l'enseignant qui aspire à un degré assez satisfaisant de conceptualisation, « *devrait avoir la passion des erreurs des élèves, et même quelquefois... provoquer les erreurs.* »(Astolfi, *ibid.*), tout en admettant que l'apprentissage est en principe un changement de représentations ou de structures cognitives comme précise (Giordan, 1995).

Dans la même lignée, Develay(1992) estime qu'il n'y a pas mieux qu'une approche à base de situation-problème ou énigme pour que l'élève puisse déconstruire ses conceptions et construire de nouvelles connaissances. Dans ce cadre, la situation problème fait jaillir les conceptions et les obstacles qui empêchent la compréhension tout en incitant l'élève à adopter une posture réflexive par rapport à ses pratiques d'apprentissage. Il rajoute que la spécificité d'une discipline apparaissent dès qu'elle s'enseigne : « *comme réponse à des questions.* »(Develay, 1992, p. 34) .

Evoquant, au même titre, les propos de Meirieu et Develay, Altet (1997, p. 35) estime que la construction des compétences s'effectue à travers : « *une démarche pédagogique qui comprenne contextualisation, décontextualisation et recontextualisation.* » Ce sont, en effet, les grands principes de l'approche par situation problème.

Toutefois, il nous reste juste un point à évoquer et qui consolide les travaux des ténors de ce courant pédagogique qui prône une pédagogie de compréhension. Il s'agit d'une démarche pédagogique qui favorise le développement des structures cognitives via le recours à la métacognition. Barth part de l'hypothèse que : « *l'enseignant peut aider les élèves à mobiliser leur capacités intellectuelles à condition qu'il sache les repérer, qu'il ajuste sa pédagogie et qu'il rende les élèves conscients des stratégies d'apprentissage qui leur permettront de construire leur savoir.* »(Barth, B-M, 1993) dans (Altet, 1997, p. 38). À noter que la construction du savoir n'est pas une finalité en soi. Elle n'est qu'une étape nécessaire pour l'acquisition de l'apprendre à apprendre d'une manière à ce que l'élève soit capable « *d'apprendre à se servir des outils cognitifs* »selon (Barth, 2013, p. 93) qui parle dès lors d'un *élève chercheur* accompagné d'un *enseignant médiateur*.

3. L'approche par situation-problème.

Selon Pastré(2011) : « *il n'y a pas de véritable apprentissage par les situations que lorsque celles-ci comportent un problème à résoudre, voire à construire* ». À considérer ces propos, nous pouvons déduire que toute situation en classe n'est pas forcément une situation d'apprentissage. La condition séné qua non pour qu'une situation soit une occasion d'apprentissage, est qu'elle véhicule un problème à résoudre ou à construire pour surmonter un obstacle. Car, lorsqu'il est question

d'apprentissage scolaire, c'est la dimension productive de l'activité qui sert la dimension constructive et non pas l'inverse.

Dans l'appréhension didactique de la notion de situation, Brousseau(1998) distingue trois types de situations : *des situations didactiques, des situations non didactiques et des situations a-didactiques*. Il souligne que seulement les situations didactiques sont vouées d'une intention d'apprentissage. Quant aux situations a-didactiques, elles consistent à marquer le passage d'une situation non didactique à une situation didactique.

Il est à noter que la notion de situation en didactique est à appréhender par rapport aux notions de compétence, d'apprentissage et d'activité pour forger l'acception didactique de cette notion.

La notion de « problème » tout comme les notions pré-mentionnées vient, à son tour, pour conférer à la situation une dimension didactique comme nous l'avons indiqué en haut. L'agencement des deux notions a donné naissance à une approche par situation-problème dont les précurseurs prétendent qu'elle est susceptible de faire acquérir une compétence de problématisation et de résolution des problèmes dans le cadre d'une éducation émancipatrice.

3.1.Qu'est-ce qu'une situation-problème ?

Commençons, tout d'abord, par la définition de Meirieu, le premier à avoir établi un cadre théorique et pratique pour ce concept de situation-problème. Si l'on se permet de paraphraser les propos de ce dernier, nous pouvons prétendre que Meirieu considère la situation-problème comme un dispositif d'enseignement-apprentissage construit autour de la notion du problème et d'obstacle à franchir pour que l'apprenant puisse construire ses connaissances et se construit comme un sujet autonome. Elle est, en ce sens, une situation d'enseignement-apprentissage déclenchée par une *énigme* sans que l'apprenant soit en possession de la solution à priori. C'est pourquoi, « *il y est explicitement placé en situation de construction de ses connaissances, il y'est proposé une tâche dont la structure permet à tout participants d'effectuer les opérations mentales requises.* »(C'est nous qui mettons en gras) (Meirieu, 1987, p. 166). Elle a pour but, donc, d'opérer un changement au niveau de la structure cognitive de l'apprenant selon (Giordan, 1995). Elle est une démarche de différenciation dans la mesure où « *il y est respecté le cheminement de chacun sans pour autant dire renoncer*

à des objectifs communs d'instrumentalisation intellectuelle. » (Meirieu, *op.cit.*) Ce dernier estime qu'il s'agit d'un *travail métacognitif* dans le cas où l'apprenant met en rapport les résultats obtenus et les procédures qui y mènent. Pour résumer ces propos, Meirieu prétend qu'il s'agit d'une situation où l'on « *apprend de quoi comprendre le monde ; où l'on se construit autant que l'on construit son propre savoir, où l'on se construit autonome.* (Meirieu, *Ibid.*)

Si nous essayons d'analyser la nature de ce dispositif pédagogique-didactique à la lumière des travaux de (Rey, 2001), nous pouvons dire qu'il s'agit d'un dispositif ternaire (problème-compréhension-application.) qui favorise, à la différence des dispositifs : explication-application et observation-compréhension-application, l'acquisition d'une compétence de troisième catégorie (compétence globale).

Nous remarquons, toutefois, que cette définition est, en quelques sortes, exhaustive et ne se démarque que peu des situations-problèmes ou plus proprement des problèmes ouverts élaborés en didactique des mathématiques vers les années soixante. Le système ternaire (projet, obstacle, ressources) dont parle Meirieu a été presque repris tel qu'il est sans clarifier la manière d'articuler les trois éléments pour songer à un niveau assez satisfaisant d'intégration de connaissance. Sachant que Meirieu lui-même reconnaît que l'application des situations telles qu'il les a conçues s'est heurtée à deux écueils : l'un est technocratique, relevant d' « *une application didacticienne de la notion de situation-problème, idée de sa substance pédagogique, en utilisant des structures formelles en dehors de leur contexte.* » L'autre est en relation avec le paradigme éducatif que les praticiens considèrent comme *un rituel obligé un peu formel.* (Meirieu, 1997)

Contrairement à Meirieu qui s'intéresse beaucoup plus au volet pédagogique de ce dispositif, Astolfi appréhende le concept de situation-problème dans le cadre d'une réflexion didactique. Il pense que la situation-problème est :

Une situation didactique [...] organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe [...] Les élèves ne disposent pas au départ des moyens de la solution recherchée en raison de l'existence de l'obstacle. C'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution» (Astolfi J.-P., 1993).

Cette définition repose sur les notions de représentations mentales et d'objectif-obstacle. Le dispositif est structuré en trois phases, il commence par un simple « *repérage* » (la prise de conscience des représentations mentales qui constituent la

partie émergente de l'obstacle) à « *la fissuration* » de l'obstacle par la déstabilisation conceptuelle et la provocation d'un conflit sociocognitif pour préparer « *le franchissement* » de l'obstacle traduit par la réalisation d'un « *model alternatif.* » Astolfi & Peterfaivi(1993)

Est-il toujours que la conception d'Astolfi, tout comme celle de Meirieu, représentent la première génération des situations-problèmes du moment que les retombées didactiques de ce dispositif furent essentiellement disciplinaires et ne servirent que peu les situations assez complexes auxquels est confronté l'homme de la troisième millénaire.

Sur cette question, (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002) ont apporté des précisions judicieuses en commençant tout d'abord par relever la confusion problème/exercice.

Un problème est une situation initiale, comportant certaines données qui impose un but à atteindre, qui oblige à élaborer une suite d'actions, qui mobilise une activité intellectuelle, qui fait entrer dans une démarche de recherche, en vue d'aboutir à un résultat final. Ce résultat est initialement inconnu et la solution n'est pas immédiatement disponible. (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002, p. 22)

Compte tenu de cette définition, les deux théoriciens excluent les exercices, les problèmes ayant un habillage d'exercices, les jeux et les devinettes qui ne visent que des apprentissages ponctuels, les problèmes généraux qui limitent le questionnement des élèves, les problèmes ouverts qui tiennent peu aux conceptions initiales des élèves et les problèmes de nature expérimentale qui transforment les apprenants en simples exécutants.

Exercice	Problème
situation connue	situation inédite
méthode déjà acquise	méthode inconnue
application, reproduction	Création
exécution mécanique	processus à inventer
consolidation d'un savoir entraînement	acquisition d'un savoir
Conditionnement	ouverture autonomisation

Tableau 3 : distinction exercice/problème selon (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002, p. 24)

Le premier postulat à retenir est que la notion de problème constitue la clé de voûte pour la compréhension de l'approche par situation problème. Elle est, à cet égard,

l'un des critères définitionnels du concept. Le tableau annexé met l'accent sur les différences méthodologiques et conceptuelles entre la notion d'exercice relevant d'un dispositif traditionnel qui favorise l'explication et l'application, et celle du problème qui correspond au dispositif moderne qui se focalise sur la problématisation et la création.

Compte tenu de cette conception, une situation-problème qui ne provoque pas *une rupture* au niveau *des conceptions* des élèves, n'est en réalité qu'un problème ouvert. Si l'on tient au fait qu'apprendre est donner du sens au monde, une situation-problème en tant que situation de recherche et d'apprentissage ne l'est point tant qu'elle ne sollicite pas *le système de significations* de l'apprenant.

Partoune(2002) synthétise les propos ci-dessus en considérant que :

La situation-problème est une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver. La situation-problème est toujours une fiction sous contrôle.

Le dispositif ainsi conçu, sera au cœur d'une pédagogie de l'intégration (Roegiers, X 2000, 2006,2011) qui n'est d'autre qu'une approche d'intégration à base des situations-problèmes. A rappeler, tout de même, que Meirieu n'était pas à sans savoir que la construction des connaissances n'est pas une finalité en soi. Pour lui rendre justice, il faut noter qu'il s'est rattrapé, vingt ans plus tard, en prônant une démarche qui articule les situations-problèmes d'identification, de construction et d'exploitation. Il a réajusté sa réflexion afin qu'elle soit compatible avec l'actualité didactique (la transférabilité des apprentissages). « *Le seul moyen de s'assurer qu'une capacité mentale est stabilisée, est de vérifier qu'elle est transférable dans une autre tâche.* »(Meirieu, 1997). Il a développé par la suite l'idée d'une situation problème qui : « *devait être une sorte de matrice à partir de laquelle on pouvait penser des dispositifs sur la durée et non pas des petits dispositifs à court terme censés introduire un cours.* » (Meirieu, ibid.) Cette conception nous renvoie à la typologisation des situations-problèmes.

3.2.Les types des situations-problèmes.

Pour catégoriser les situations problèmes, nous devons prendre en considération les objectifs qu'on leur assigne et le moment de leur exploitation en classe. Partant de ses principes, Partoune(2002) nuance *les situations problèmes globales* et *les situations*

problèmes subordonnées. Les premières sont définies par un niveau de complexité plus élevé par rapport aux secondes. Elle vise à installer une compétence globale (par rapport à un projet d'apprentissage) alors que les situations subordonnées, appelées aussi situations élémentaires, sont moins complexes et visent des apprentissages séquentiels (séquence) ou ponctuels (une séance). C'est sur la base d'objectifs d'apprentissage que cette classification est établie. On parle dès lors *de situations-problèmes en cascade*.

La deuxième classification, répond à la question « *quand propose-t-on des situations-problèmes ?* » Elle inclut, de surcroît l'objectif, le moment d'exploitation de la situation. Partoune (2002) distingue, en ce sens :

- ✓ Les situations problèmes de départ ou les situations déclenchantes qui *apparaissent au début de processus*. Elle donne sens aux apprentissages et motivent les apprenants qui devrait penser les modalités de résolution du problème en poursuivant une démarche hypothéco-déductive ;
- ✓ Les situations-problèmes de construction ou de reconceptualisation, elles apparaissent au cœur du processus pour lancer une recherche, effectuer une expérimentation, acquérir et structurer des connaissances, construire des concepts et des théories... ;
- ✓ Les situations problème d'évaluation ou d'intégration (appelées aussi situations cibles) sont mises en exergue en fin du processus comme une activité d'intégration et d'évaluation des macro-compétences.

Nous allons voir plus loin que cette catégorisation a été reproduite littéralement par les concepteurs du Cadre général des guides d'accompagnement des programmes du cycle primaire (2016).

3.3. La construction d'une situation-problème

Dalongeville&Huber (2000) nous propose un guide méthodologique de construction d'une situation problème :

- ✓ Cerner l'objectif cognitif en fonction des noyaux durs de la discipline ;
- ✓ Identifier les représentations majoritaires du contenu chez le public visé ;
- ✓ Formuler la situation-problème de façon à prendre le contre-pied de ces représentations majoritaires et susciter des conflits cognitifs, moteurs de la motivation ;

- ✓ Trouver les documents susceptibles de nourrir la situation-problème et qui permettront la construction de représentations plus pertinentes ;
- ✓ Adapter le choix des documents au mode de gestion pédagogique choisi : cours magistral de la situation, travail autonome, le débat de preuve, la séance de conceptualisation, l'atelier d'écriture, le jeu de simulation...

3.4. Le déroulement d'une situation-problème

La mise en pratique d'une situation-problème nécessite un travail assez profond de didactisation. L'activité se gère à deux niveaux : un niveau didactique alliant processus didactique et contrat didactique et un niveau pédagogique garantissant la gestion des interactions et des variables topo-géniques.

La gestion didactique est en étroite relation avec la conceptualisation de l'activité de l'enseignant. Huber(2003) schématise les interactions entre les trois composantes : le processus didactique, le contrat didactique et l'activité de conceptualisation lors de la mise en place d'une situation-problème.

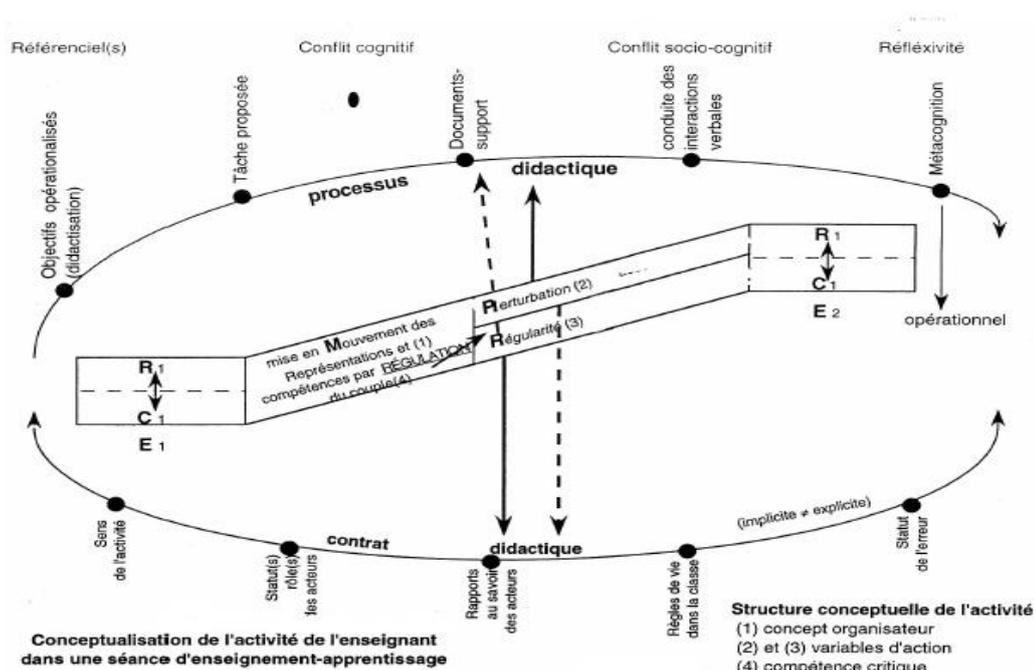


Figure 1 : Conceptualisation de l'activité d'enseignement dans une séance d'enseignement-apprentissage.(Huber, 2003)

Le schéma indique que l'enseignant conceptualise son activité de manière à mettre en mouvement non seulement les représentations initiales des élèves mais aussi le niveau de la compétence initiale. Certes les représentations des élèves sont l'élément clé d'organisation de l'activité sans qu'elles soient le seul. Les variables d'actions à savoir les perturbations (la remise en cause des représentations et de la démarche à

suivre) et les régularités sont autant des composantes à prendre en considération pour sécuriser les apprenants et les faire parler sans perdre confiance. La régulation de ce couple représente la compétence critique qui distingue la gestion efficiente et la gestion aléatoire. De là, l'enseignant serait appelé à élaborer son projet d'enseignement en focalisant sur la sérénité de la relation entre :

✓ **Le processus didactique** qui part de ce qu'on appelle **les objectifs opérationnalisés** qui sont le fruit d'une activité de didactisation que l'enseignant effectue en fonction du curriculum et des caractéristiques globales de la classe. **La tâche proposée**, par la suite, devrait susciter **un conflit cognitif** qui remet en cause les représentations des apprenants et faire mouvoir les compétences. Une fois les hypothèses formulées, les apprenants passent à la phase de **vérification** en utilisant les **supports** mis à leur disposition. Les conduites et les interactions verbales au sein des groupes de travail et la médiation de l'enseignant produisent nécessairement un **conflit sociocognitif** qui sera clôt en phase de validation où l'enseignant retrace le cheminement de l'activité en invitant les élèves à un moment de réflexion métacognitive qui précède l'opérationnalisation et l'intégration du savoir à travers une situation d'évaluation qui a les mêmes caractéristiques que celle proposée au départ.

✓ **et le contrat didactique** qui consiste à jalonner le jeu didactique de manière à ce que l'action conjointe des élèves et de l'enseignant aboutisse à un accord implicite sur les règles de ce jeu. La dévolution de la tâche permet aux élèves de s'approprier le sens de l'activité et le projet à entreprendre. La réalisation de la tâche sera marquée par des moments de dévolution et de contre dévolution quand la tâche déborde les capacités de l'apprenant. Le statut qu'on donne à l'erreur ainsi que les règles de vie sont primordiales dans la direction de la dynamique motivationnelle de ce jeu.

Il est à noter que le modèle de Huber tout comme d'autres Modèles (Meirieu, 1987, Astolfi & Peterfaivi, 1993, Fabre, 1997, De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002) insiste sur l'aspect métacognitif de l'activité chez l'apprenant et son aspect pédagogique-didactique chez l'enseignant. Est-il toujours que la nature de la démarche de recherche diffère d'un modèle à l'autre en fonction de la nature de la discipline. Dans cette optique, De Vecchi & Carmona-Magnaldi (2002) et à la différence de Huber qui évoque une seule possibilité de recherche, proposent quatre démarches de vérification que les apprenant puissent y référer : la documentation, l'observation, l'expérimentation et la recherche des renseignements auprès des personnes ressources.

3.5. Les critères de validation d'une situation-problème

La qualité de la situation-problème à mettre en place lors d'une séance, séquence ou projet dépend de certains critères à respecter pour éviter les pseudo-situations-problèmes. Cela étant dit, nous avons une multitude de critères qui convergent sur la complexité de la situation-problème. Nous en avons choisis les critères proposés par (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002) étant les plus d'actualité par rapport à ceux proposés par Astolfi ou Meirieu.

Ainsi, une situation-problème devrait être :

- ✓ Signifiante (avoir un sens pour l'élève, l'interpeller, le faire impliquer dans la construction de ses savoirs) ;
- ✓ Etre liée à un obstacle considéré comme dépassable ;
- ✓ Faire naître un questionnement chez les élèves, elle est en ce sens une situation inédite ;
- ✓ Créer une ou des ruptures amenant à déconstruire les représentations initiales ;
- ✓ Correspondre à une situation complexe, si possible en relation avec le réel (elle fait appel à plusieurs ressources, réponses et stratégies) ; complexe ne veut pas dire difficile car la difficulté doit correspondre aux capacités des élève.
- ✓ Déboucher sur un savoir d'ordre général (notion, concept, compétence, etc.)
- ✓ Faire l'objet d'un moment de métacognition (analyse à posteriori du parcours de transformations des représentations initiales et d'intégration des nouvelles représentations.

4. La situation-problème au service de l'apprentissage en classe du fle.

Nous allons jeter, tout au long de cette séquence, un regard sur l'implantation de la situation-problème (tous types confondus) dans le système éducatif algérien en général et en classe de fle en particulier. Nous essayons de mettre le point sur leurs qualités, leurs avantages mais aussi sur l'ambiguïté méthodologique de sa mise en pratique.

4.1. Faire vivre des situations-problèmes en classe du fle.

Pour ce qui est de l'enseignement des langues, le CECR (2001, p. 16) ne parle pas de situation-problème mais plutôt de tâche : « *est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en*

fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. »

Dans la même perspective, J.F.Rosier(2002)s'interroge, dans son ouvrage « *la didactique du français* », sur l'efficacité de l'enseignement de la dissertation ou de la rédaction sans prise en compte du système interprétatif de l'apprenant. Il estime que : « *la prise en compte didactique du problème passera par la recherche de ses origines (souvent le sens commun) et l'évaluation de la résistance qu'elles offrent aux efforts de l'enseignant.* »(p. 17). Il évoque, à cet égard, les avantages du recours à des situations problèmes dans l'apprentissage de l'écriture tout comme dans la lecture : « *pour susciter l'appétence cognitive des apprenants, il conviendra de mettre en place des situations problèmes de confrontation, lesquelles permettent d'aboutir à une mise en cause du système explicatif de l'apprenant.*»(p. 17)

De Vecchi & Carmona-Magnaldi(2002)soulignent, de leur côté, l'occurrence la question de l'applicabilité de telle approche, non seulement en français mais aussi en histoire, en éducation musicale, en éducation physique et sportive, etc. Ils donnent même des exemples concrets sur l'exploitation des situations-problèmes en orthographe, en dictée, en grammaire, en lecture pour corroborer leur position quant à l'applicabilité de l'approche par situation-problème en classe de fle.

Tout récemment, Demazière et Narcy-Combes (2005) attestent que : « *Un apprentissage de L2 ne peut donc être efficace que s'il permet de passer par un travail cognitif que l'on peut qualifier de dénativisation, qui permettra d'effacer les représentations erronées et de les remplacer par celles qui correspondent bien au système de la L2.* » Cette dénativisation passe par la mise en place d'une approche par la tâche qui repose sur l'observation de situations de communication. Cette démarche induit une structuration des tâches en macro-tâche et micro-tâche. Pour faire simple, nous allons dire que cette structuration est un fac-similé de l'approche par situation-problème qui essaye d'allier le constructif (micro-tâche) et le productif (macro-tâche).

Dans la même perspective, (Bourguignon, 2006) nous propose un scénario d'apprentissage-action qui articule : situation (mise en situation), tâche à accomplir qui n'est pas toujours communicationnelle, les moyens pour y parvenir, le contexte, le domaine d'action et les micro-tâches (activités de réception, interaction orale et activités de production). Ne sont-ils pas tous les ingrédients ou presque de l'approche par

situation problème ? D'ailleurs, Bourguignon définit le scénario apprentissage-action comme : « une *simulation* basée sur une série de *tâches communicatives*, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une *mission* plus ou moins *complexe* par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la *réalisation de la tâche finale*. »

Tant d'autres pédagogues et didacticiens ont démontré que la situation-problème est exploitable en classe des langues. Dans ce sens, Meirieu(1987) a élaboré une palette de recettes de situations problèmes pour endosser sa conception ; Fabre a mis l'accent sur l'apport de la notion de problème en lecture (la fable comme exemple). Le dispositif a été même l'objet d'un travail collectif sur la résolution des problèmes en français scriptural. L'étude réalisée par (Balslev, Claret-Girard, Mazurczak, Saada-Robert, & Veuthey, 2005) a ceci de particulier qu'elle vise des élèves de cycle maternel et élémentaire.

Ce ne sont, à vrai dire, que des exemples que nous avons cités pour dire que la situation-problème est belle bien un dispositif reconnu en tant que tel en didactique de fle, bien que le concept lui-même est sujet de plusieurs critiques. D'un point de vue méthodologique, nous rejoignons l'idée selon laquelle une prise en considération des particularités de la discipline serait l'une des conditions nécessaires pour l'exploitation de ce dispositif en classe de fle. Chose que les concepteurs des programmes de fle en Algérie ont escamotée malheureusement selon (Puren, 2018).

En cela, l'Algérie ne fait pas l'exception du moment que le CECR même n'offre pas un matériau didactique servant à résoudre définitivement le problème méthodologique dont souffre l'approche par les compétences et l'approche communicative :

En reconnaissant un « vide » au niveau méthodologique, le CECR ouvre une boîte de Pandore. Le danger est double. Soit son utilisation risque d'entraîner des pratiques hétéroclites plutôt qu' « éclectiques » largement ancrées sur des approches traditionnelles de l'enseignement/apprentissage des langues. Soit on cherchera dans le CECR à trouver des indices qui cadrent avec la représentation que l'on a de l'enseignement/apprentissage. (Bourguignon, 2006)

4.2. Vers une 2^{ème} génération des situations-problèmes en classe du fle.

Comme nous l'avons signalé à plusieurs endroits, l'approche par situation problème a connu une certaine rénovation pédagogique à la suite des travaux de (De Ketele 1998 et Reogiers2000) qui prônent une pédagogie d'intégration allant au delà de

la construction des savoirs. La résolution des problèmes dans cette approche aboutit à une mise en pratique des connaissances, des capacités et des compétences pour l'acquisition d'une compétence de 3^{ème} degré : une compétence globale (Rey 2009). On parle dès lors d'une deuxième génération de situations-problèmes en l'occurrence les situations d'intégration.

Roegiers rappelle qu'il entend par le terme situation d'intégration une situation problème complexe et significative visant la réalisation d'une tâche déterminée. Il emprunte la définition de (De Ketele et al 1989, p100) qu'estiment que la situation d'intégration est « *une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite et mettant en jeu les apprentissages antérieurs.* » in (Roegiers, 2006, p. 127).

L'intégration des acquis désigne dans ce cadre un processus qui permet à l'apprenant : « *d'articuler des acquis en vue de les mobiliser en situation.* » (Roegiers, 2006, p. 24) Ce processus a trois caractéristiques : *l'interdépendance* des différents acquis, *la mobilisation dynamique* de ses acquis et surtout *la polarisation* de cette mobilisation vers la résolution de différentes situations.

Dans le cas des langues étrangères, il est partisan d'une approche pragmatique qui permet au locuteur « *d'agir adéquatement quand il le faut dans une situation qui requiert de s'exprimer dans une langue étrangère.* » Ainsi, on peut qualifier de « *compétent en langue* » celui qui « *au-delà de ses connaissances en langue possède l'intelligence des situations.* » (Roegiers, 2006, p. 89) Cela implique, l'imbrication des dimensions de savoirs, celles des capacités et celles des situations dans l'intégration situationnelle.

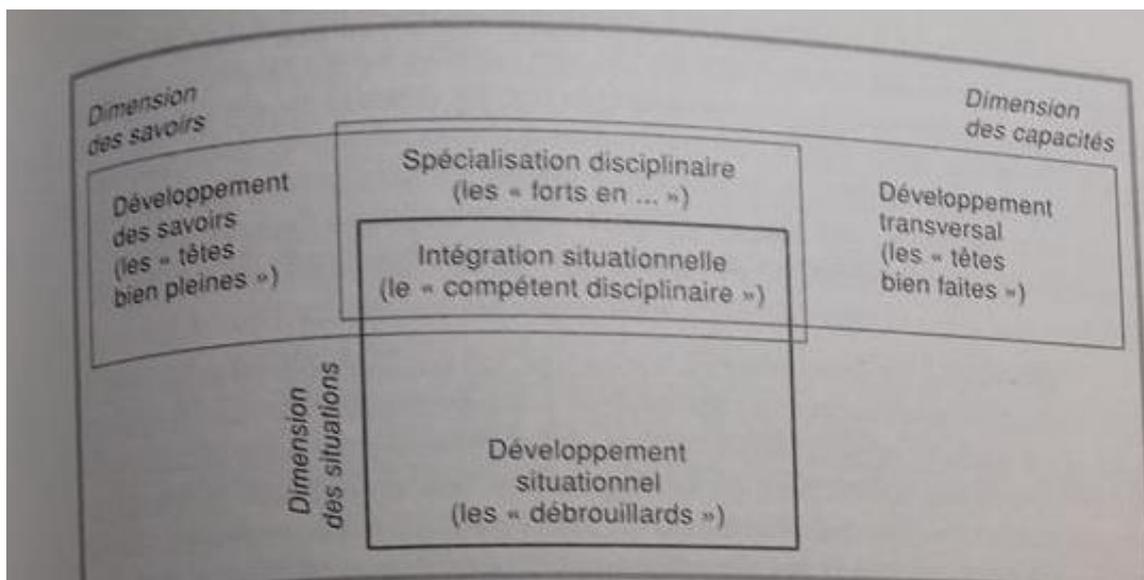


Figure 2 : schématisation du croisement entre la dimension des savoirs, celle des capacités et celle des situations (Roegiers, 2006, p. 89)

4.3. La particularisation de la situation-problème selon l'approche actionnelle.

En tant que conseiller auprès du Ministère de l'Education Nationale, Puren a souligné les insuffisances de la pédagogie d'intégration quant à l'enseignement des langues étrangères en Algérie. Il estime que les recommandations de la Commission Nationale des Programmes (2009) sont très ambiguës, car elles n'offrent pas une approche claire permettant l'application de la pédagogie d'intégration en classe du fle. Il part du fait que l'intégration pédagogique des acquis nécessite un temps un peu long (au moins six semaines). Ce qui fait que l'élève oublie le plus souvent ce qu'il a appris. C'est pourquoi, il préfère plutôt le concept d'unité didactique qui permet d'intégrer les acquis au bout de deux ou trois semaines au maximum.

Il stipule que le projet à réaliser devrait faire l'objet d'une négociation dès le départ (situation de départ). Le projet doit s'inscrire ainsi dans une logique actionnelle. Raison pour laquelle (Puren, 2018) pense qu'il est temps d'adopter l'approche actionnelle pour faire avancer les choses et combler les lacunes de la pédagogie d'intégration.

Le scénario apprentissage-action proposé par (Bourguignon, 2006) semble correspondre à cette conception. Bourguignon tente de concilier les concepts de l'approche par compétences dont la situation-problème et les principes de l'approche actionnelle. Il suppose que Cette démarche : « évite le cloisonnement des différentes

séances car elle invite l'enseignant à concevoir sa séquence selon un processus et non plus autour d'un « produit » (Bourguignon, 2010). Nous reprenons, pour cette raison, l'un des scénarios proposés par ce dernier pour concrétiser cette idée.

MISE EN SITUATION

Vous travaillez dans une entreprise à Londres et le responsable des ressources humaines vous demande d'étudier le dossier de deux candidats qui souhaitent postuler pour un poste dans une filiale française en tant que chef d'équipe. Votre étude doit se faire à partir du profil de poste ci-joint....

TACHE A ACCOMPLIR

1. Vous allez rencontrer Mr. Jones et vous lui exposerez votre préférence entre les deux candidats; dans un deuxième temps vous défendrez votre position en répondant à ses questions.
2. Vous écrirez un courrier à Mr. Bloom, directeur anglais de la filiale française pour lui exposer la décision qui aura été arrêté lors de votre entretien avec Mr. Jones.

MOYENS POUR Y PARVENIR

Vous allez étudier un certain nombre de documents imprimés et sonores qui ont été rassemblés et vous aurez l'occasion d'obtenir des informations essentielles qui vous manquent en téléphonant à un membre du service psychotechnique de l'entreprise qui connaît les deux candidats.

Figure 3 : Exemple de scénario apprentissage-action de (Bourguignon, 2006)

Nous pouvons constater, sans grande difficulté, que le scénario apprentissage-action répond aux critères de la situation-problème à partir du moment où les critères de complexité, de signifiante, de globalité et de contextualité sont tous réunis pour donner de l'ampleur à l'action de l'apprenant qui en tant qu'acteur social accomplit une tâche commun-actionnelle.

La particularité de l'apprentissage par les tâches dans l'approche actionnelle provient de son orientation vers l'action. Bérard (2009) distingue, ainsi, deux types de tâches : celle qui englobe toutes les activités d'apprentissage de langue et celle de tâche-problème. Le second type fonctionne d'une manière perpendiculaire en reliant apprentissage et action de telle façon que l'apprenant soit préparé à communiquer et à agir efficacement face à une situation imprévue.

Bento (2013) réunit les critères institués par une dizaine de spécialistes de la question tout en précisant les traits particularisant l'adoption de telle approche en classe des langues à savoir : le contexte, le sens, la complexité, la globalité.

Reste à préciser que la modalité prédominante favorise la co-action (Puren 2004) ou la commun-action (Bourguignon, 2006) au lieu de focaliser uniquement sur l'interaction. Cela n'est nullement un prétexte pour occulter l'interaction ; au contraire, l'interaction qu'elle soit symétrique (apprenant-apprenant) ou dissymétrique (apprenant –enseignant) est à encourager. Toutefois, il faut mettre en tête que les interactions doivent servir le projet de l'action au lieu d'empêcher son fonctionnement. Le conflit sociocognitif qu'elle produit devrait être enrichissant de sorte que l'apprenant embrasse le quatrième domaine de la compétence à communiquer langagièrement à savoir la médiation.

Conclusion

Nous avons constaté tout au long de ce chapitre que le concept de situation-problème reste encore méconnu en classe du fle vue son caractère global. Car, à vrai dire, il ne s'agit pas d'un concept de la didactique du fle. Il est plutôt un concept de l'approche par les compétences qui comme nous l'avons affirmé est une approche générale d'enseignement. Certes, le terme est très récurrent en classe du fle mais, il est appréhendé, le plus souvent, selon une logique du sens commun sans pouvoir délimiter les modalités de son exploitation en classe de fle.

Ce n'est qu'avec l'avènement de l'approche actionnelle que le concept a commencé à prendre forme en classe du fle sous de nouvelles appellations : apprentissage par les tâches, mission, scénario apprentissage –action... qui débouchent sur une action visant à résoudre un problème tout en se servant des différentes modalités de communication qu'offre le langage. Ainsi, l'apprenant/usager serait appelé non seulement à réaliser des tâches langagières mais, le plus souvent, des tâches extra-langagières impliquant la coopération et la commun-action.

Troisième chapitre :
Présentation de la
méthodologie du travail

Ce chapitre sera consacré à la présentation de notre méthodologie du travail. Nous essayons d'explicitier notre démarche de recherche, de faire l'inventaire des éléments clés de notre problématique et de justifier notre choix du public et des instruments de mesure tout en mettant l'accent sur le contexte de la recherche.

1. Contexte général et particulier de la recherche.

Personne n'ignore que le système éducatif en Algérie, a connu et connaît encore et toujours une refonte considérable marquant le passage d'une approche programmatique à une approche curriculaire qui s'installe petit à petit pour mettre fin à la rupture disciplinaire et à l'écart entre les paliers et les cycles en termes de compétences requises pour l'accès au palier suivant. Cette refonte entamée à partir de la rentrée scolaire 2004/2005 et réajustée dès la rentrée scolaire 2016/2017 a donné une nouvelle reconfiguration en termes d'approches adoptées, des moyens didactiques, des volumes horaires et d'organisation pédagogique et matérielle.

1.1. Contexte général de la recherche.

La présente recherche puise dans ce contexte général, tout en focalisant sur la place du français dans ce changement et plus particulièrement sur l'une des composantes de l'approche curriculaire mise en exergue à savoir les pratiques d'enseignement et l'écart tâche / pratique quant à l'application des principes de base de l'approche par situation-problème.

De là, nous avons jugé utile de mettre l'accent sur le parcours scolaire d'un enfant algérien (schéma 1) et l'organisation de la discipline (français) dans le système éducatif algérien (schéma2)

			Université	Entreprise
Age	Niveau			
17-18	Secondaire	Baccalauréat		Formation professionnelle
16-17				
15-16				
14-15	Moyen	Enseignement obligatoire	BEM	
13-14				
12-13				
11-12				
10-11	Primaire	Enseignement obligatoire		
9-10				
8-9				
7-8				
6-7				
5-6	préscolaire	Enseignement non obligatoire		

Tableau 4 : parcours scolaire d'un enfant algérien

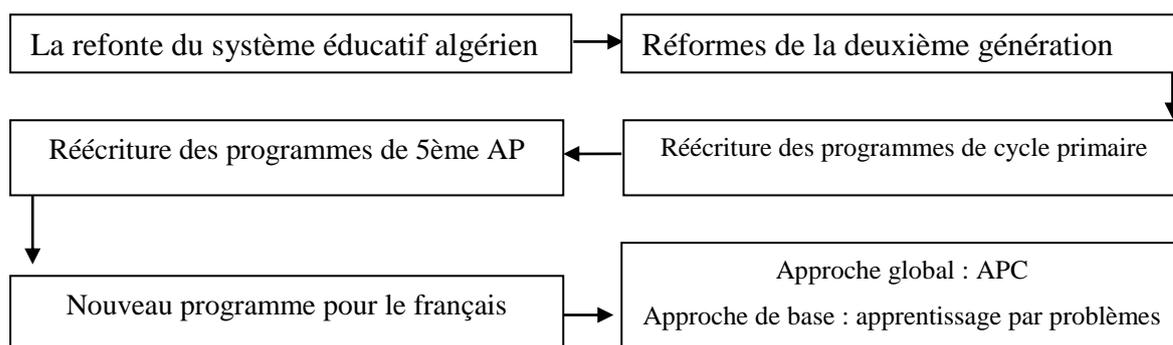
Cette organisation a pris en considération l'enseignement des langues étrangères et plus particulièrement le français dans la formation de l'enfant algérien. L'enseignement du français commence, dès lors, à partir de la troisième année primaire. Le temps imparti à la discipline reconnaît une certaine revalorisation, les manuels sont renouvelés complètement ou partiellement et le recrutement des enseignants prend en considération la filière de formation à retenir et le diplôme requis pour enseigner à tel ou tel cycle. Le schéma ci-joint fait le point sur l'organisation de la discipline au sein du système scolaire algérien, sachant que nous nous sommes référés aux données fournies par Le Ministère de l'Education Nationale dans les différents documents officiels.

Cycle	Niveau	Volume horaire hebdomadaire du français	Filière de formation des enseignants	Diplôme requis	Approche(s) préconisée(s)
Primaire	3 ^{ème} AP	3 h + 45min	Français Ou Traduction	CAPEP (prioritaire)	Licence APC et ses ramifications : la pédagogie d'intégration ;
	4 ^{ème} AP	4.30h+45 min			
	5 ^{ème} AP	4.30h+45 min			

				(français)		la pédagogie du projet , la pédagogie par situation-problème.
Moyen	1 ^{ère} AM	5h+ 1		Français Ou Traduction (français)	CAPEM (prioritaire) Licence	APC et ses ramifications : la pédagogie d'intégration ; la pédagogie du projet , la pédagogie par situation-problème.
	2 ^{ème} AM	5h				
	3 ^{ème} AM	5h+1				
	4 ^{ème} AM	5h				
Secondaire	1 ^{ère} AS	L : 5h	S : 3h	Français Ou Traduction (français)	CAPES (prioritaire)	APC et ses ramifications : la pédagogie d'intégration ; la pédagogie du projet , la pédagogie par situation-problème.
	2 ^{ème} AS	L : 5h	S : 3h			
	3 ^{ème} AS	L : 4h	S : 3h			

Tableau 5 : Organisation de l'enseignement du français au sein du système scolaire algérien.

Ainsi, le contexte général de notre recherche se structure comme suit :



1.2. Contexte particulier de la recherche

Pour ce qui est du contexte particulier de cette recherche, nous rappelons que la présente recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de mémoire de master en didactique et ingénierie de formation qui nous a offert cette occasion de mener une recherche dans ce domaine en prospectant l'une des problématiques qui s'y relatent à savoir les pratiques d'enseignement au cycle primaire et plus particulièrement la mise en pratique d'une situation-problème en classe de 5^{ème} AP. Dans ce cadre nous nous situons du côté des enseignants et non pas des apprenants, en d'autres termes, nous focalisons sur les pratiques d'enseignements et non pas sur les pratiques apprenantes. Celles-ci ne sont prises en compte que par rapport à leur relation avec l'objet de notre recherche.

2. Problématique de la recherche.

Nous avons évoqué dans notre introduction les raisons du choix d'un tel sujet et les motivations qui nourrissent cette réflexion. Il s'agit des réformes curriculaires opérées ce dernier temps et qui regroupent entre autre : la réécriture des programmes, le renforcement des principes de l'approche par les compétences, et la revalorisation de pédagogie du projet tout en adoptant une démarche qui favorise la réflexion et la découverte à partir du recours aux principes de l'apprentissage par résolution des problèmes.

Sur le terrain, les pratiques d'enseignement en classe du fle, n'ont pas suivi le cours de cette réforme qui reste loin des attentes des enseignants. La mise en place des principes de l'approche par situation-problème en est l'exemple parfait. Le nombre des enseignants en difficulté montre que le changement des pratiques d'enseignement n'est pas pour demain.

C'est sur la base de ces données que nous avons décidé de mener cette recherche non pas pour mettre fin au problème mais pour comprendre les soubassements de cette réalité. La notion de conceptualisation étant le pivot du développement professionnel a ceci d'important qu'elle nous renvoie à plusieurs variables : les représentations professionnelles, la compétence professionnelle, les schèmes d'actions, les concepts organisateurs, etc.

En effet, la démarche adoptée est une démarche analytique en vue de prospecter l'éventuelle relation entre les modèles de conceptualisation chez les enseignants du fle et le problème de la mise en place d'une situation problème en classe du fle.

3. Questions et hypothèses de la recherche.

Le problème étant dévoilé, nous nous sommes posé la question suivante : Quel est l'impact des modèles de conceptualisation chez les professeurs du fle sur la mise en œuvre d'une situation problème en classe de 5^{ème} AP ?

Pour une question plusieurs réponses seront possibles. Nous nous sommes contentés de deux hypothèses pour éviter de battre des sentiers qui dépassent la cadre de notre recherche.

1^{ère} hypothèse : les représentations des enseignants quant à la construction d'une situation-problème ne seraient que la partie émergente d'une multitude d'obstacles conceptuels et épistémologiques relatifs aux pratiques.

2^{ème} hypothèse : la nature des concepts organisateurs de l'activité de l'enseignant et l'étendu de son modèle de conceptualisation définirait la qualité de la situation-problème.

4. Public concerné par l'étude.

Les personnes ayant participé à cette enquête sont tous des professeurs d'enseignement primaire (n = 18) répartis selon le critère de l'ancienneté dans l'enseignement comme suit : 06 enseignants débutants ayant moins de 5 ans d'expérience ; 06 enseignants ayant une expérience de 5 à 10ans et 6 enseignants qui cumulent plus de 10 ans d'expérience dans le domaine, soit 33,33% pour chaque catégorie. Il s'agit d'un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants exerçant dans la circonscription de l'enseignement primaire de Frenda 06.

Il est à signaler que ces enseignants sont porteurs de différents diplômes et certificats. Le graphique ci-joint indique que 08 enseignants sur 18 portent une licence en français soit 44% de l'échantillon, 33 % ont un master en français et 03 enseignants (16 % de l'échantillon) sont issues d'un institut ou une école supérieure de formation des enseignants (ITE/ENS). Un seul enseignant est porteur d'un diplôme de licence qui ne figure pas dans la palette des diplômes retenus pour l'enseignement du français, il s'agit d'une enseignante qui a une licence en droits et sciences judiciaires.

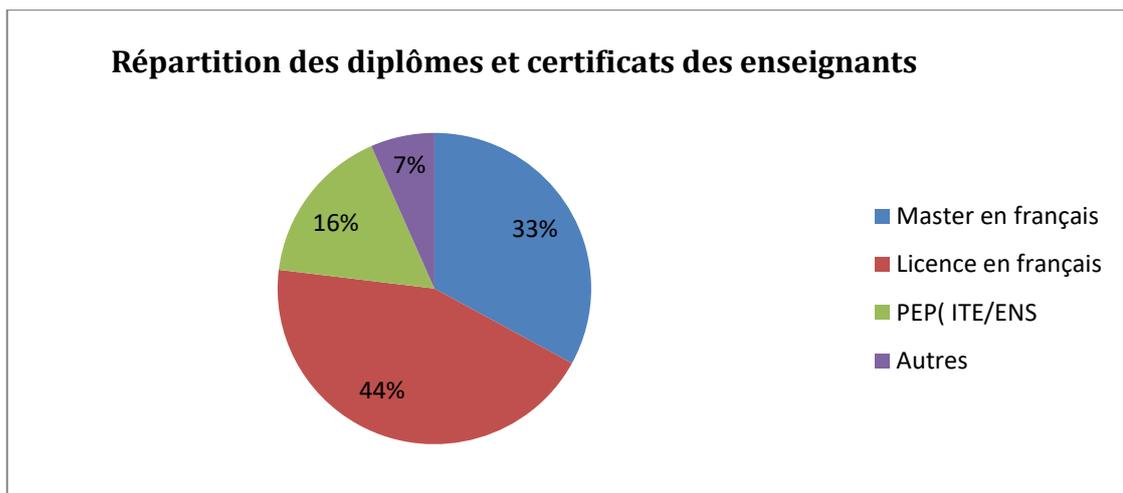


Figure 4 : Répartition des diplômes et des certificats des enseignants.

5. Méthodes d'analyse des pratiques d'enseignement

Personne n'ignore, aujourd'hui, l'intérêt grandissant de l'étude des pratiques d'enseignement en didactique. Sachant qu'une pratique n'est pas le produit du hasard. Elle est au contraire le produit de la mise en acte d'un processus cognitif qui ne dévoile pas tout ses secrets, d'où l'importance donnée aux conceptions d'enseignement. Pour notre part, on ne peut pas occulter un tel concept dans une recherche qui porte essentiellement sur les pratiques d'enseignement. Reste que notre appréhension de la question revêt un aspect analytique qui va au-delà de la simple description des conceptions d'enseignement. Ces conceptions sont envisagée au sein d'une méthode *« dont le but est de révéler des différences qualitatives dans la manière dont les personnes vivent et conceptualisent des phénomènes du monde qui les entourent. »* (Charlier, B 1996 p 22) cité par (Saussez & Loiola, 2008)

Pour éviter de s'enliser dans un paradigme de simplification qui se contente d'une analyse comparative sans aucune référence à l'action, nous comptons aller au-delà des conceptions pour prospecter le noyau dur de leur formation, transformation et mobilisation tout en soulignant l'aspect conceptuel des conceptions d'enseignement qui se définissent comme *« un ensemble de significations attachés par les professeurs à leur expérience d'enseignement. »* (Kane et collab. 2002 ; Kember, 1997 ; Loiola, 2001; Pratt, 1992 ; Saussez, 1998, 2005). Cités par (Saussez & Loiola, 2008).

5.1. L'évolution des paradigmes de recherche sur les pratiques d'enseignement.

Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin(2010) distinguent trois approches relatives à l'analyse des pratiques enseignantes en générale et des pratiques

d'enseignement en particulier. En substance, l'évolution des paradigmes de recherche sur les pratiques d'enseignement fut marquée par une certaine ambivalence théorique qui a remis en question les approches à causalité linéaire. On est passé, ainsi, d'un paradigme prescriptif basé sur l'efficacité de l'enseignement à un paradigme à base heuristique et pratique ces dernières années.

5.1.1. Les approches méthodologiques à visée prescriptive :

Ces approches visent à recenser et à identifier les pratiques d'enseignement les plus efficaces, les étudier, les quantifier et les évaluer en fonction de leurs retombées en matière d'apprentissage. C'est le critère « efficacité » qui est mis en valeur. C'est le cas par exemple des approches dites « approches processus-produit » qui consistent à établir une relation de cause à effet à partir de l'analyse de la relation entre le processus « enseignement » et le produit « apprentissage ». Il y'a là une des caractéristiques du behaviorisme et du couple stimulus-réponse.

Il s'agit, en réalité, d'une approche qui incombe les résultats des élèves aux comportements de l'enseignant. Ces comportements sont évalués en fonction de leur efficacité tout en négligeant les autres variables qui rentrent en jeu. A l'évidence, une question s'impose: « les apprentissages des élèves sont-ils le résultat des pratiques d'enseignement seulement ? » Altet(2003) , Clanet(2001) dans Bru et Talbot (2001), Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin(2010) et tant d'autres didacticiens se mettent d'accord sur le fait que l'apprentissage n'est pas toujours le résultat d'un enseignement et que la causalité linéaire est peu fiable dans ce cas. La valeur de l'effet classe même est à l'ordre de 20% dont 10% relève de l'effet maître selon Bressoux(2001).

La deuxième approche à trait prescriptif est celle de l'entrée par les méthodes. Cette dernière met en premier plan la notion de méthode comme étant un critère d'évaluation et d'analyse des pratiques d'enseignement. On suppose que les pratiques d'enseignement sont réductibles a une application méthodique d'une procédure préétablie sans s'interroger sur la fidélité de l'application, ni sur la stabilité des procédures d'enseignement. Et c'est sur cette question d'application et de stabilité des procédures d'enseignement qu'elle s'est avérée peu pratique et trop limitée.

5.1.2. Les approches méthodologiques à visée heuristique.

On regroupe sous l'appellation approches heuristiques, l'ensemble des approches de nature descriptive qui cherchent à comprendre les pratiques d'enseignement en premier abord pour contribuer à leur évaluation par la suite. Les méthodes les plus en usage pour la collecte des données et leur analyse sont les enquêtes (macroanalyse), les études de cas (microanalyse). Ces approches permettent d'enrichir les connaissances sur les pratiques d'enseignement d'une manière à ce que l'articulation du processus enseignement/apprentissage soit étudiée en profondeur par la mise en relation des aspects aussi comportementaux que cognitifs. Il est question d'une approche à base cognitive qui prend en considération le critère situation (modèle écologique). Selon (Altet, 2003) : « *L'enseignant est à la fois dans des situations qui le contrôlent mais aussi acteur, constructeur de situations.* »

Aujourd'hui, le modèle des « processus interactifs contextualités » semble gagner du terrain avec la prise en compte de la complexité des pratiques et des variables à l'œuvre dans une situation d'où la tendance à étudier l'organisation de l'action enseignante. Il s'agit « *d'une approche plus qualitative* » qui prend en considération « *les conceptions que les acteurs ont de l'action.* » Chatel (2001) cité par (Altet, 2003).

Or, l'une des limites de ces approches est qu'elle est peu utile en pratique. Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet, & Morin(2010) estiment que « *leurs retombées sont essentiellement utiles au milieu de la recherche et non à celui des praticiens.* »

5.1.3. Les approches méthodologiques à visée pratique.

Pour contourner cette question d'utilité des recherches sur les pratiques d'enseignement pour les enseignants. Certains chercheurs se sont orientés vers la recherche action et la recherche collaborative pour combler les lacunes de l'approche heuristique et la rendre plus pratique. Pour ce faire, on a redéfini le rôle du chercheur qui n'est plus un observateur qui décrit le phénomène à étudier mais, il essaie aussi d'apporter des solutions aux problèmes qu'il soulève : « *la recherche-action vise à mener simultanément des actions pour résoudre des problèmes issus des pratiques enseignantes tout en étudiant par la recherche les processus de transformation des pratiques* » (Dolbec & Clément, 2004)

Pour la recherche collaborative, l'objet d'investigation n'est pas la préoccupation du chercheur seulement. L'enseignant, à son tour, prend part dans cette action de recherche. Ainsi, le chercheur et l'enseignant s'engagent tous les deux dans une activité réflexive avec des préoccupations différentes. Si le chercheur s'assigne un objectif de recherche, l'enseignant, de sa part, se fixe un but de formation. C'est de cette façon qu'on peut réconcilier recherche et pratique. Cependant, il faut définir, dès le départ, le rôle dévolu à chacun des acteurs pour éviter la confusion des rôles.

5.2. Les instruments de recueil des données

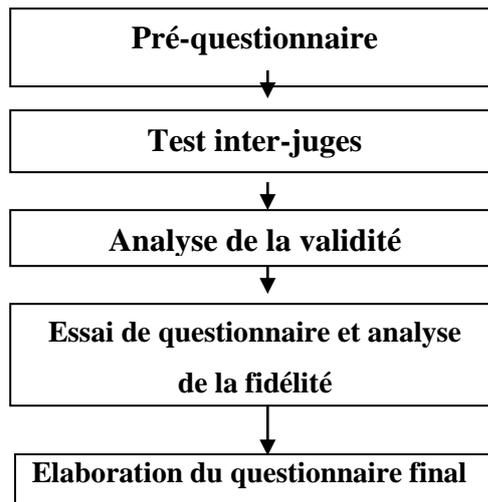
Nous avons rapporté dans l'introduction de notre travail un bref aperçu sur le protocole d'investigation auquel nous avons eu recours pour vérifier les hypothèses que nous avons émises. Ce protocole contient deux outils d'investigation : un questionnaire et un test (une simulation globale) qui nous permettent de faire le lien entre les concepts organisateurs de l'activité d'enseignement et la qualité de la situation problème produite par l'enseignant.

5.2.1. Le questionnaire :

Pour réaliser notre questionnaire nous nous sommes inspirés du travail de (Guidoum, 2010) d'un point de vue de la forme et de la méthode de validation du questionnaire. Pour le contenu, ce sont surtout les travaux (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002) et les orientations du Guide d'accompagnement des enseignants 2016, (Ministère de L'Education Nationale) qui sont à la base des items que nous avons proposés.

Nous tenons à rappeler que nous avons essayé de respecter, dans la limite du possible, les critères de validation et de fidélité du questionnaire final en commençant par l'élaboration d'un pré-questionnaire de 20 questions que nous avons soumis au test d'inter-juges qui nous a permis de vérifier la validité des items et leur fidélité. Ce procédé nous a démontré que certains items ne font pas consensus entre les deux juges, raison pour laquelle nous avons défalqué les items où il est question de malentendu. Nous sommes passés ainsi de 20 questions à 16 questions puis à 15 questions correspondant à deux axes qui correspondent à leur tour à quatre facettes.

Nous proposons le schéma suivant pour retracer le cheminement de la réalisation et l'administration de notre questionnaire.



- **Le pré-questionnaire :** le pré-questionnaire contient 21 questions qui tournent autour de la notion de situation –problème et les procédés de sa mise en œuvre en classe du fle. Nous avons essayé d’inventorier toutes les questions qui sont en relation avec notre objectif de recherche et nos hypothèses. Nous avons estimé que ces questions renvoient aux deux variables de notre questionnement et explorent le lien qui les unie.
- **Le test inter-juges :** nous avons soumis le pré-questionnaire à un test inter-juges qui consiste à vérifier la validité des items et leur correspondance avec l’objectif de notre recherche.
- **Analyse de la validité :** l’analyse de la validité consiste à « *vérifier si les différences facettes d’un domaine données sont bien prises en compte par les différents items du questionnaire.* »(Guidoum, 2010, p. 152). *La littérature du domaine recense quatre modalités d’analyse de la validité :* la validité apparente, la validité relative, la validité en référence à un critère interne et la validité en référence à un concept ou à un modèle théorique.

Nous avons opté à une analyse de la validité selon la deuxième modalité : « la validité relative » du moment que nous n’avons ni les moyens ni le temps pour faire une analyse selon les principes de la 3^{ème} et 4^{ème} modalité.

Les deux experts ayant accepté d’évaluer notre pré-questionnaire ont été appelés à vérifier l’adéquation de items proposés avec l’objectif visé et les facettes qui lui correspondent.

- **Essai de questionnaire et analyse de la fidélité :** après avoir défalqué les items qui ne font pas consensus entre les deux experts nous avons élaboré un questionnaire

provisoire de 15 questions et le soumis à un teste de fidélité. Ce test exige que « *les mesures répétées d'un même fait ou d'un même évènement donnent nécessairement au terme de l'étude des résultats empiriques qui soient identiques ou qui ne varient, dans le temps et l'espace, que dans les limites étroites et prévisibles.* » Festinger et Katz (1972) in (Guidoum, 2010, p. 160).

Pour ce faire nous avons effectué un test en deux moments différents pour vérifier la correspondance des réponses dans les deux tests chez un échantillon de 04 enseignants pris aléatoirement.

Les résultats obtenus indiquent que l'item : « *Pour contextualiser la situation je peux proposer des situations réelles qui font allusion à des problèmes réels.* » est le seul item où l'on a enregistré un écart entre les réponses du premier test et du deuxième test. Deux enseignants se disent d'accord avec cette proposition avant de changer d'avis en déclarant qu'ils ont en désaccord avec l'item. Raison pour laquelle nous avons supprimé l'item et garder un questionnaire de 15 question.

- **Elaboration du questionnaire final** : après avoir effectué les démarches explicitées en haut, nous avons élaboré le questionnaire final pour l'administrer à l'échantillon de l'étude. Ce questionnaire se compose de 15 items regroupés en 4 facettes qui renvoient à 2 axes comme indiqué dans le tableau ci-dessous.

Axes	Facettes	Items
Conception d'une situation problème	Buts et sous buts (le pour quoi de la situation)	6
	Connaissances de référence (le pourquoi de la situation)	1-2-4-15
Mise en pratique d'une situation-problème	Indices (le quoi repérer dans la situation)	9-13-14
	Les règles d'action (le comment de la situation)	3-5-7-8-10-11-12

Tableau 6 : Axes et facettes

5.2.2. Le test :

Pour mettre le point sur la relation entre le modèle conceptuel et la qualité de la situation problème et sa mise en œuvre, nous avons proposé un test de simulation globale où il était question de mettre les enseignants dans une situation d'enseignement/apprentissage nécessitant le recours aux principes de l'approche par

situation-problème. Nous leur avons demandé, de ce fait, d'élaborer une sorte de fiche pédagogique, où ils retracent le cheminement d'une séance de production orale qui vise à amener les apprenants à produire un énoncé mettant en œuvre des actes de parole pertinents (présenter, donner des informations, donner son avis) en fonction d'une situation de communication contraignante.

Par conséquent, les enseignants étaient appelés à mettre en scène ce dispositif d'enseignement à base de situation-problème en proposant une tâche en relation avec la présentation d'un métier avant d'explicitier le pourquoi de la situation (buts et sous buts), le pourquoi de leurs actions (les connaissances de référence), le quoi repérer dans la situation (les indices) et le comment procéder pour mener à bien la situation (les règles d'action).

Cette démarche a été renforcée par l'observation de la mise en scène de la fiche produite par les enseignants en classe. Et du coup, nous sommes passés dans les classes des 18 enseignants pour évaluer non seulement des pratiques déclarées mais aussi bien des pratiques effectives en utilisant des grilles d'évaluation¹⁵.

¹⁵Voir l'annexe.

Quatrième chapitre :
Présentation, analyse et
interprétation des résultats.

Après avoir présenté la méthodologie de notre travail et les instruments de mesure que nous avons utilisés dans la présente étude, nous passons, dans ce chapitre, à la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus en poursuivant une démarche descriptive, dans une première étape, avant d'adopter une démarche analytique (cause à effet) dans une deuxième étape.

1. Présentation et analyse des données du questionnaire.

Pour la présentation et l'analyse des questions nous préférons respecter l'ordre des axes et des facettes au lieu de les traiter selon l'ordre des items.

1.1. Premier axe : la conception d'une situation-problème

Cet axe regroupe deux facettes qui répondent aux questions : pour quoi proposer une situation-problème et le pourquoi procéder de telle ou telle façon.

- Première facette : Buts et sous buts.

Cette facette contient un seul item relatif à l'intérêt de la mise en place du dispositif de la situation-problème en classe du fle. Dans l'item N°(06), On a proposé l'assertion suivante : « *Le dénouement de la situation-problème devrait provoquer un changement au niveau de la structure cognitive de l'élève.* »

Les réponses apportées par les enseignants sont majoritairement favorable à cette proposition comme indiqué dans le graphique ci-joint : la majorité des enseignants (13 enseignants sur 18 soit 72,22%) se mettent d'accord sur le dénouement de la situation-problème qui devrait provoquer un changement au niveau de la structure cognitive de l'élève. Sur ce, (08) enseignants se disent entièrement d'accord avec cette proposition, (05) en sont d'accord et (04) sont plutôt en désaccord alors qu'un seul enseignant se dit entièrement en désaccord avec cette assertion.

S'i l'on compare les réponses des trois groupes, nous dirons qu'il n'y a pas d'écart significatif entre le groupe 01 et le groupe 02. Cependant il y a une légère différence entre les deux groupes et le troisième groupe.

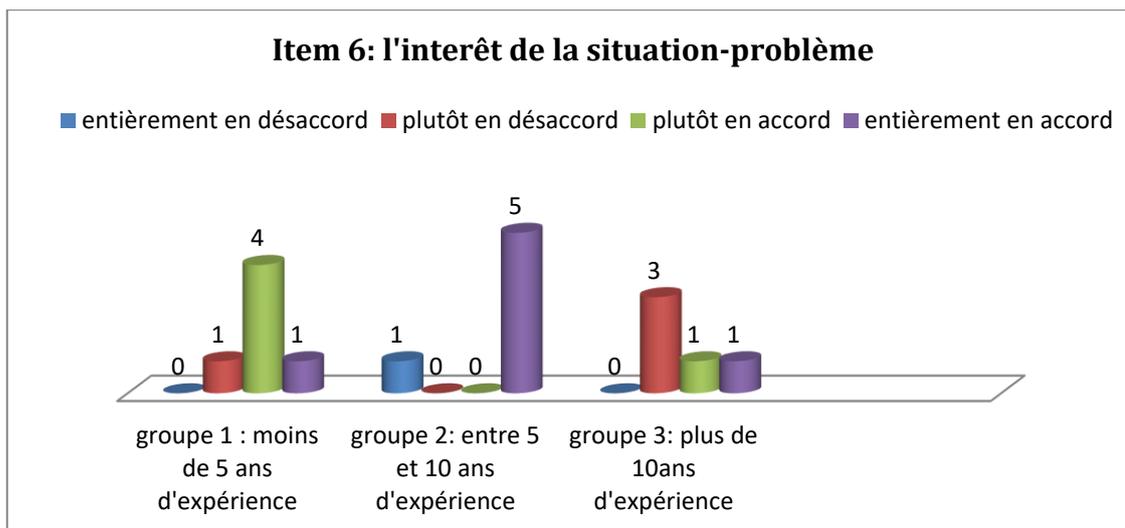


Figure 5 : l'intérêt de la situation problème

Commentaire : nous estimons que cet item ne pose pas de sérieux problèmes à partir du moment où la plupart des enseignants sont au moins d'accord. Les 05 enseignants ayant exprimé leur désaccord sont en grande partie des enseignants partisans des pratiques passéistes qui focalisent sur l'observable et néglige l'activité inobservable de l'apprenant.

- **Deuxième facette : les connaissances de références**

Cette facette contient 04 items (N°1, 2, 4 et 15) ayant pour objectif la mise en relief des connaissances de référence des enseignants : le premier item porte sur l'impact de la formation initiale sur la mise en œuvre des principes de l'approche par situation-problème, le deuxième met l'accent sur l'obstacle comme étant le noyau dur de toute situation-problème, le troisième traite la question du chrono-génèse et de la progression de l'apprentissage dans l'enseignement par situation-problème, quant au dernier, c'est la représentation de la compétence à communiquer langagièrement qui y'est mise en examen.

Le tableau ci-joint indique que la majorité des enseignants maîtrisent les concepts qui correspondent à cette facette bien que leur formation initiale soit en dessous de ce qui est attendu pour mettre en place les principes de l'approche par situation-problème. Nous allons donner plus de détails sur ce problème dans l'analyse item par item.

Items	Groupe 1				Groupe 2				Groupe 3				Total			
	ED	D	A	EA	ED	D	A	EA	ED	D	A	EA	ED	D	A	EA
1	3	3	/	/	2	3	/	1	3	2	1	/	8	8	1	1
2	/	/	3	3	/	/	2	4	1	/	4	1	1	/	9	8
4	1	1	2	2	/	/	1	5	/	/	3	3	2	5	3	8
15	1	1	2	2	/	/	1	5	/	/	3	3	1	1	6	10

Tableau 7 : deuxième facette : les connaissances de référence.

a- **Item N°** : « Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de l'approche par situation-problème. »

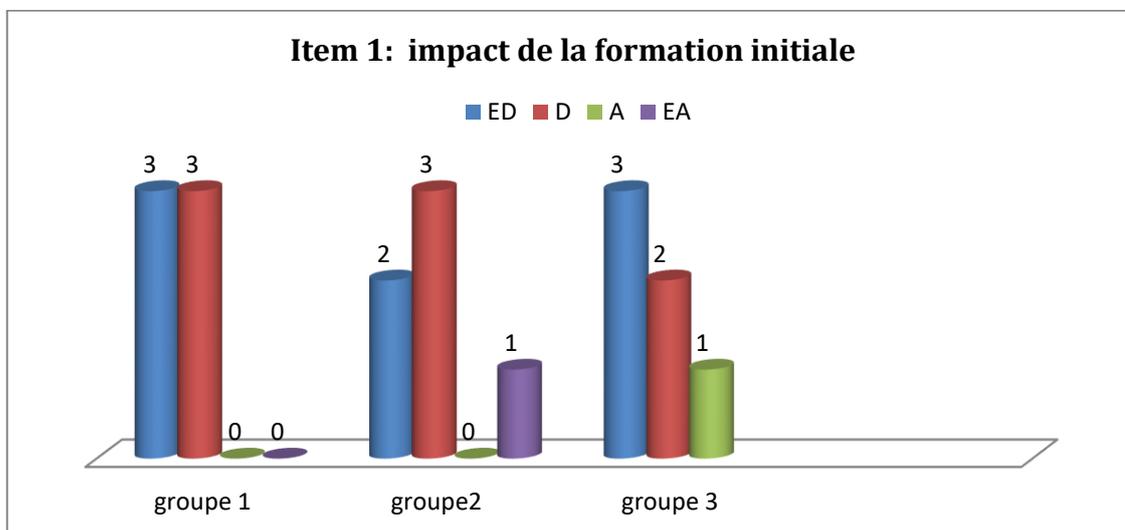


Figure 6 : l'impact de la formation initiale.

Commentaire : la lecture de la représentation graphique nous montre qu'il y'a un consensus presque total sur l'insuffisance de la formation initiale pour la mise en œuvre des principes de la situation problème en classe du fle. A tout prendre, il est clair que 16 enseignants, soit 88,88% de l'échantillon, considèrent que leur formation initiale était insuffisante, peu importe le diplôme que l'on a, car il n'y a que deux enseignants qui attestent que leur formation initiale était suffisante. L'un est de formation académique (licence) l'autre est de formation professionnelle (ITE).

L'écart entre les groupe est insignifiant parce que les trois groupes se sont mis d'accord sur l'insuffisance de la formation initiale. À noter que cet obstacle n'a pas empêché certains enseignants de produire de bonnes situations-problèmes. Il se peut que la formation continue ou l'autoformation ont y remédié.

b-Item N° 02 : « Pour certains, une situation problème est une situation d'apprentissage construite autour d'un obstacle à franchir. »

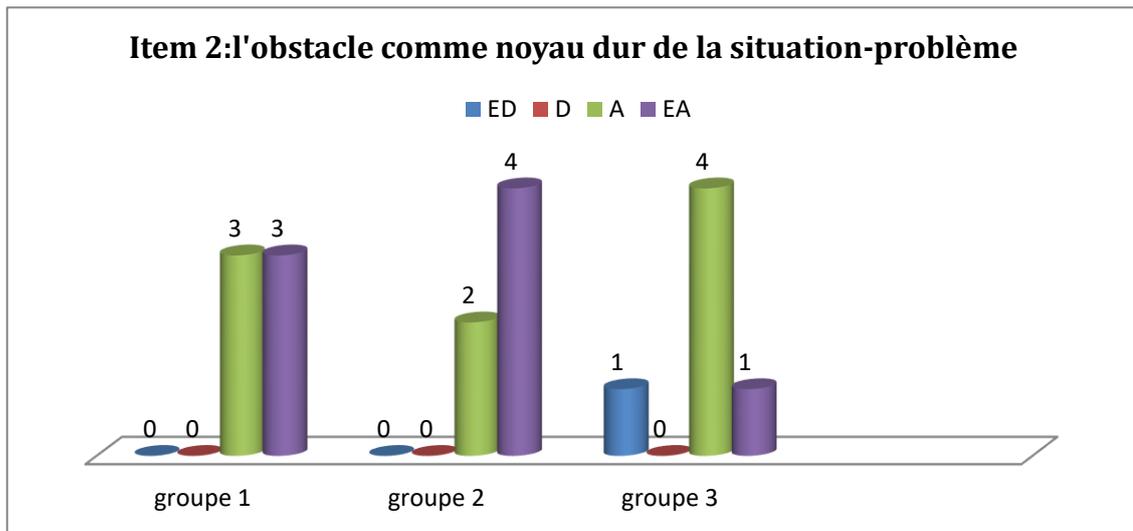


Figure 7 : l'obstacle comme noyau dur de la situation –problème.

Commentaire : à considérer le graphique, nous pouvons dire que les enseignants questionnés sont presque d'accord sur le fait que la situation problème qui ne contient pas un obstacle à franchir n'est qu'une pseudo- situation. En conséquent, 17 enseignants sont ou bien entièrement d'accord (08 enseignants), sinon plutôt d'accord (9 enseignants) sur ce point. Un seul enseignant s'oppose à cette acception, il s'agit d'un enseignant ayant plus de 10 ans d'expérience.

Cela confirme que la difficulté à mettre en place une situation problème ne relève pas des connaissances de référence.

b- Item N° 04 : « La situation problème peut s'étaler sur une séance, une séquence ou un projet. »

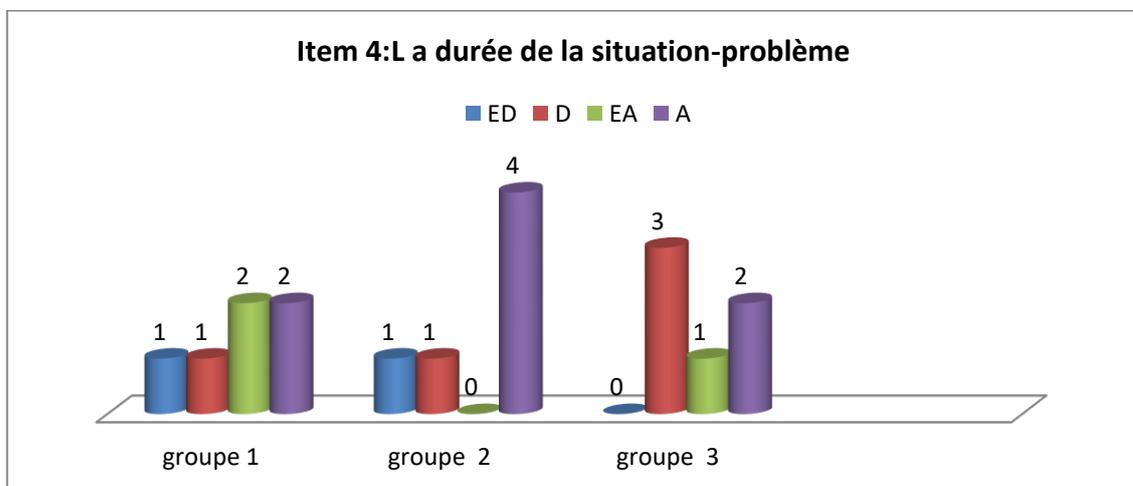


Figure 8 : la durée de la situation problème.

Commentaire : sur le plan global, on peut dire que le temps imparti à la résolution d'une situation problème pose peu de problème du moment que 11 enseignants sur 18, soit 61,11% de l'ensemble des enseignants, adhèrent à l'idée d'une situation problème qui peut s'étaler sur une séance, une séquence ou un projet.

Mais d'un point de vue comparatif, nous remarquons qu'il y'a un écart significatif entre le groupe 2 et les autres groupes où l'on enregistre une certaine hésitation sur ce point. Dans le groupe 1, par exemple, nous n'avons que deux enseignants qui se disent entièrement d'accord avec l'idée. Cela réside probablement dans le fait que la planification d'un apprentissage à long terme soit une tâche difficile pour un enseignant débutant. Pour ce qui est du groupe 3, il s'avère que les pratiques de la pédagogie par les objectifs persistent encore et le morcellement des objectifs et des apprentissages n'ont pas disparu définitivement, ce qui explique le fait que la moitié de ces enseignants refuse l'idée alors que la deuxième moitié accepte l'idée avec une certaine réserve.

c- Item N° 15 : « *En classe de fle, la compétence à communiquer langagièremment est un moyen d'action et non pas une compilation de ressources langagières.* »

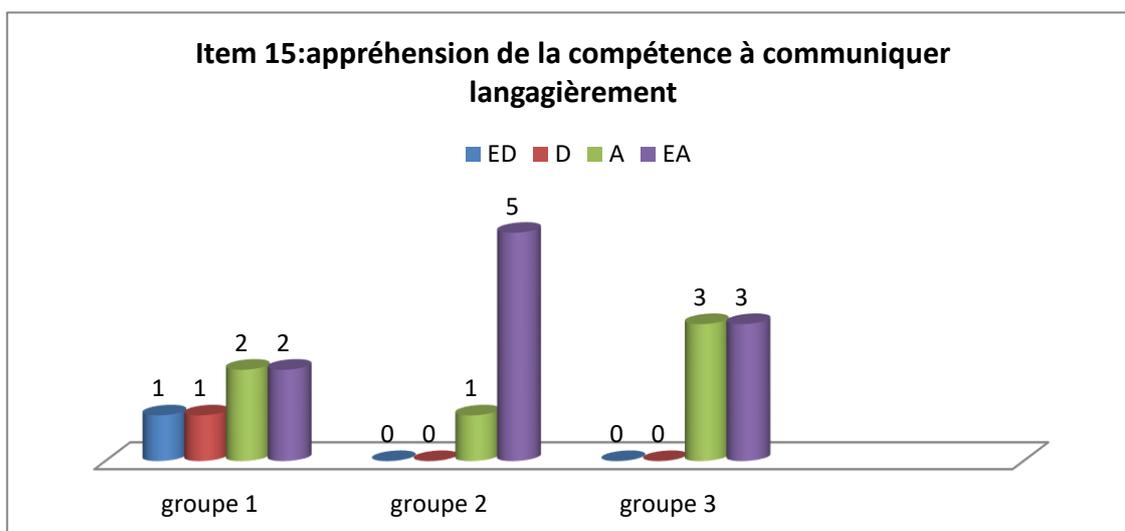


Figure 9 : l'appréhension de la compétence à communiquer langagièremment.

Commentaire : sur ce point, il y'a une sorte d'unanimité entre les enseignants : 16 enseignants, soit 88,88% considèrent la compétence à communiquer langagièremment comme un moyen d'action et non comme une compilation de ressources langagières. D'ailleurs, c'est le seul item qui a cumulé plus 10 avis de conviction entière (entièrement d'accord). Les deux enseignants ayant rejeté l'idée font partie du 1^{er} groupe. Ils ne croient pas probablement à la transversalité de la compétence langagièremment et focalisent seulement sur ce qui est disciplinaire.

En ce qui concerne l'écart intergroupes, il s'avère que les enseignants du deuxième groupe dépassent de loin leurs collègues avec un taux d'affirmation entière de 83.33 % ; dans les deux autres groupes, ce taux ne dépasse pas les 50 % pour le troisième groupe, et les 33.33 % pour le premier groupe.

Pour clore, nous allons dire que l'axe de la conception de situation-problème pose peu de problème. Mis à part le problème de la formation initiale, les enseignants n'éprouvent pas de grandes difficultés quant à la maîtrise des concepts relatifs à la notion de situation problème.

1.2. Deuxième axe : la mise en pratique d'une situation-problème.

Tout comme le premier axe, le deuxième axe contient à son tour deux facettes : la première répond à la question « quoi repérer dans la situation ? » et la deuxième traite les règles d'action lors de la mise en pratique d'une situation-problème.

- Première facette : les indices ou le quoi repérer dans la situation.

Cette facette regroupe trois items qui garantissent la régulation de l'activité de l'enseignant en fonction des indices repérables lors de la mise en pratique d'une situation-problème. Les cases qui sont mise en surbrillance dans la colonne (total) indiquent les éléments qui font défaut dans cette facette. Au fait, c'est au niveau de l'élément relatif à la focalisation sur le produit ou le processus qu'on enregistre un taux élevé de réponses d'aspect négatif. 55.55% des enseignants focalisent plutôt sur le produit que sur le processus de production. Cela veut dire que les variables : stratégies d'apprentissages, démarches de résolution et même profils d'apprenants sont mises à l'écart.

Items	Groupe 1				Groupe 2				Groupe 3				Total			
	ED	D	A	EA	ED	D	A	EA	ED	D	A	EA	ED	D	A	EA
9	0	1	3	2	1	0	3	0	0	0	4	2	1	1	10	6
13	1	3	0	2	2	0	2	2	0	2	1	3	3	5	3	7
14	0	0	3	3	0	0	2	4	1	1	1	3	1	1	6	10

Tableau 8 : les indices ou le quoi repérer dans la situation.

a- **Item N°9** : « le problème doit faire référence aux représentations des élèves. »

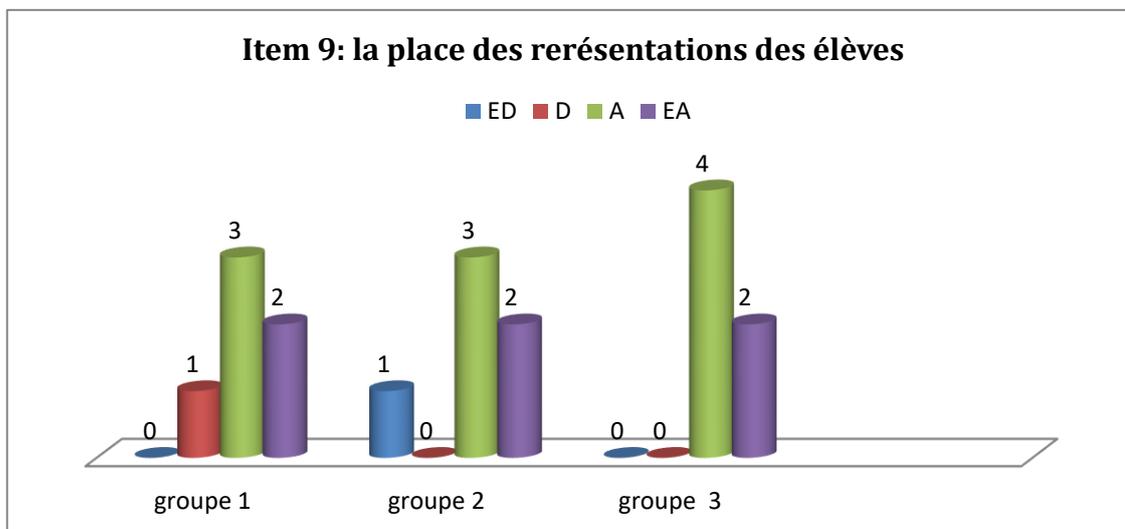


Figure 10 : la place des représentations des élèves.

Commentaire : l'analyse de cet histogramme montre que 16 enseignants sur 18, soit 88,88%, sont de concert sur l'importance des représentations des élèves dans la mise en pratique d'une situation-problème. Deux enseignants seulement négligent cet aspect-là. L'un est entièrement en désaccord, l'autre est plutôt en désaccord. Ce résultat est un bon signe car il serait tout à fait légitime de dire qu'avec une situation-problème qui escamote les représentations des élèves, on risque de mettre les élèves dans un contexte qui leur est étranger.

b- **Item N°13** : « le noyau dur des tâches que je propose est constitué autour du produit de la tâche à exécuter. »

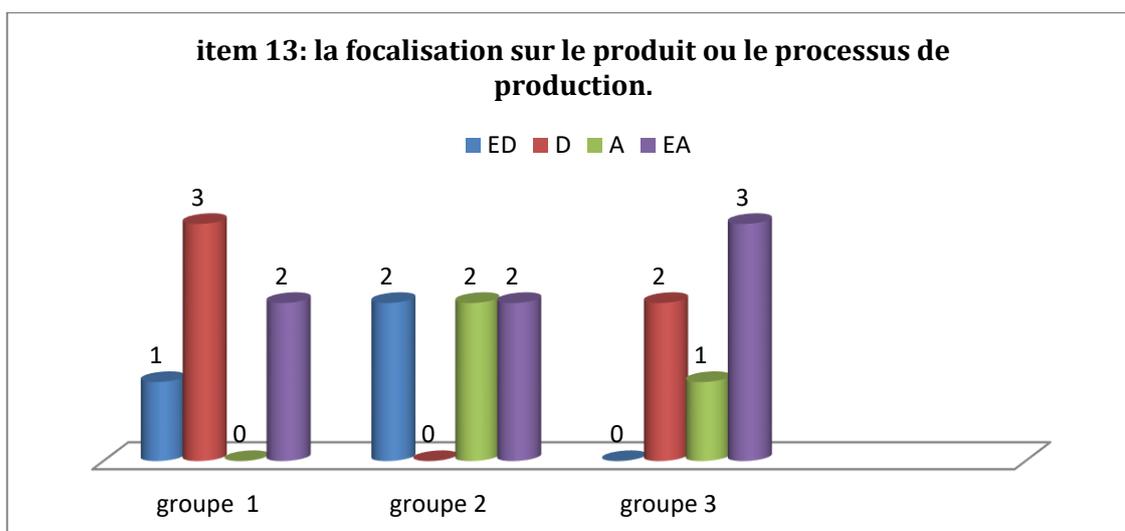


Figure 11 : la focalisation sur le produit ou le processus de production.

Commentaire : cet indice est assez important parce qu'il nécessite le recours à une posture d'accompagnement de la part des enseignants. Un bon nombre d'enseignants interrogés (55,55%) focalisent sur le produit et non pas sur le processus de production qui met en relief les stratégies d'apprentissage, les profils d'apprentissage, les erreurs, etc. Ce résultat est en opposition avec le principe qui stipule que l'activité constructive prime sur l'activité productive lorsqu'il est question de l'apprentissage scolaire.

Sur ce, le premier groupe devance les autres groupes avec un score de 66,66% d'avis défavorables à la focalisation sur le produit. Les groupes 2 et 3 viennent en seconde place avec 33,33 % de taux de désaccord. Cet élément nécessite une démarche d'individualisation et de différenciation voilà pourquoi il est difficile de mettre en place un tel dispositif. Nous avons remarqué que les enseignants débutants (récemment recrutés) essaient d'appliquer ce principe alors que les plus expérimentés esquivent cette démarche vue la charge cognitive qu'elle provoque chez l'enseignant.

c- Item N° 14: « lors d'une situation-problème à l'oral ou à l'écrit, ce qui compte à mon sens, ce n'est pas la correction de la langue mais plutôt le savoir agir en situation et le fait que l'élève se débrouille agilement »

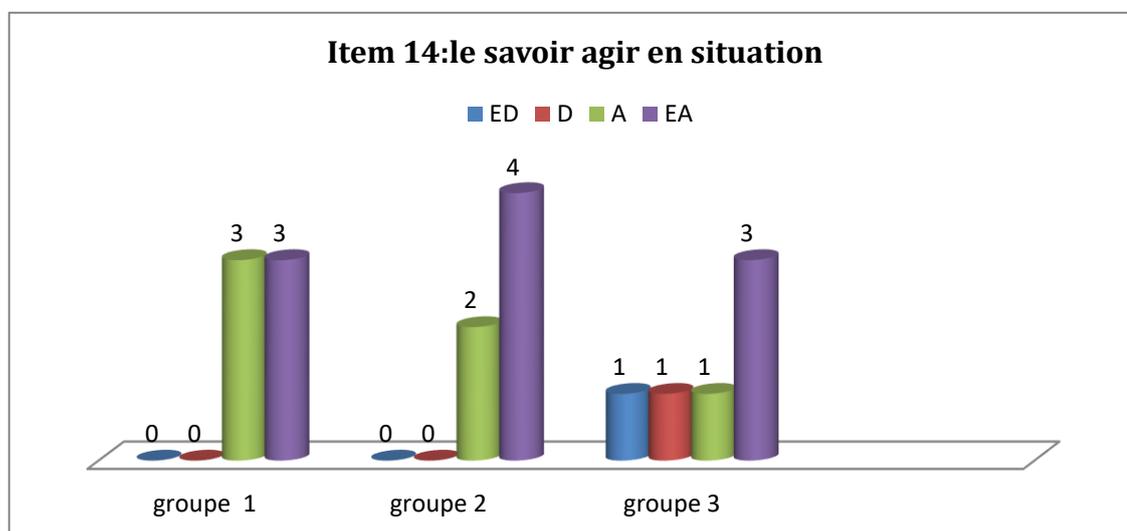


Figure 12 : le savoir agir en situation.

Commentaire : Roegiers (2006, op.cit.) parle de « l'intelligence des situations » et estime que la correction de langue importe peu pendant les premières phases d'apprentissage. En cela, il est partisan d'une approche pragmatique qui favorise le savoir agir en situation. Le graphique ci-dessus indique que la plupart des enseignants abondent dans ce sens, 88,88 des enquêtés sont sinon entièrement d'accord du moins en

accord avec cette conception de l'apprentissage en classe de langue. Cette démarche favorise l'implication de l'élève et donne à l'erreur un statut constructif.

A comparer les trois groupes, nous allons remarquer que le troisième groupe enregistre un score inférieur à celui des autres groupes, 02 enseignants sur 06 s'oppose à cette préposition. On peut attribuer cette position à la résistance des pratiques anciennes où l'on bannit l'erreur.

In fine, nous pouvons présumer qu'une bonne partie des enseignants sont d'accord sur la place des représentations des élèves (88.88%) et l'importance de la focalisation sur le savoir agir en situation (88.88%). Cela n'empêche pas de souligner la fragilité de ces dires du moment que 55,55% des enseignants focalisent sur le produit de la situation et non pas sur le processus de la résolution du problème.

- Deuxième facette : les règles d'action où le comment agir en situation.

C'est la facette la plus importante dans la mesure où elle détermine l'efficacité de l'action de l'enseignant puisque à quoi bon de construire une bonne situation-problème si l'on n'arrive pas à la mener à terme. Les sept items qu'elle contient nous permettent de mettre l'accent sur le point culminant du problème de la mise en place d'une situation-problème en classe du fle. Les cases mises en surbrillance dans la colonne (total) montrent la défaillance du processus. Nous remarquons qu'une bonne partie de cette facette est défaillante : 5 éléments sur 7 (soit 71.42%) sont déficitaires chez l'ensemble des enseignants de l'échantillon de l'étude.

Items	Groupe 1				Groupe 2				Groupe 3				Total			
	ED	D	A	EA	ED	D	A	EA	ED	D	A	EA	ED	D	A	EA
3	0	3	2	1	1	0	3	2	0	2	3	1	1	5	8	4
5	0	1	4	1	2	0	4	0	0	0	4	2	1	1	12	3
7	1	3	1	1	2	1	2	1	2	3	1	0	5	7	4	2
8	4	1	0	1	2	0	3	1	0	1	2	3	6	2	5	5
10	1	4	1	0	1	4	1	0	1	3	1	1	3	11	3	1
11	0	1	5	0	0	1	3	2	1	3	0	2	1	5	8	4
12	2	1	1	2	1	3	2	0	1	2	2	1	4	6	5	3

Tableau 9 : les règles d'action où le comment agir en situation.

a- **Item N° 3** : « l'équation de la situation problème peut s'écrire comme suit : explication- compréhension-application. »

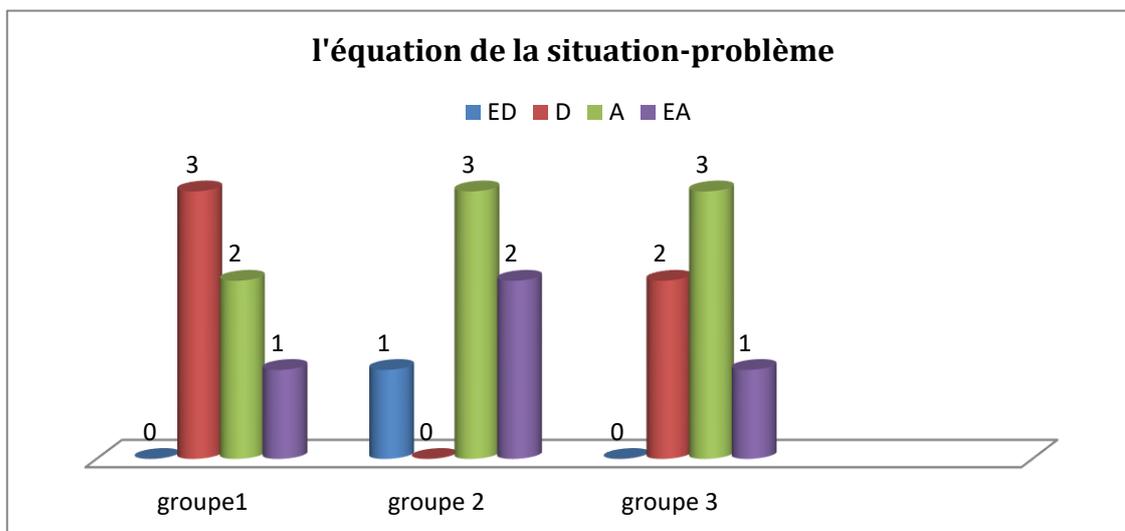


Figure 13 : l'équation de la situation-problème.

Commentaire : l'écriture de l'équation que nous avons proposée dans cet item renvoie aux pratiques traditionnelles. Elle ne concerne pas les pratiques relatives à l'enseignement par situation-problème qui s'écrivent comme suit : problème-compréhension-application (Rey, 2001).

Si l'on revient à l'historique, nous pouvons conclure que deux tiers des enseignants (66.66%) ont une conception erronée sur la manière de conduire une situation-problème. Les pratiques anciennes d'une pédagogie traditionnelle qui favorise la démarche déductive sont toujours de présence chez les enseignants des trois groupes avec un écart plus ou moins significatif entre les groupes 2 et 3 et le premier groupe qui les devance légèrement avec 50% d'avis défavorables à l'écriture de l'équation de la situation-problème d'une manière traditionnelle.

b- Item N° 5 :« les démarches de résolution sont données à priori. »

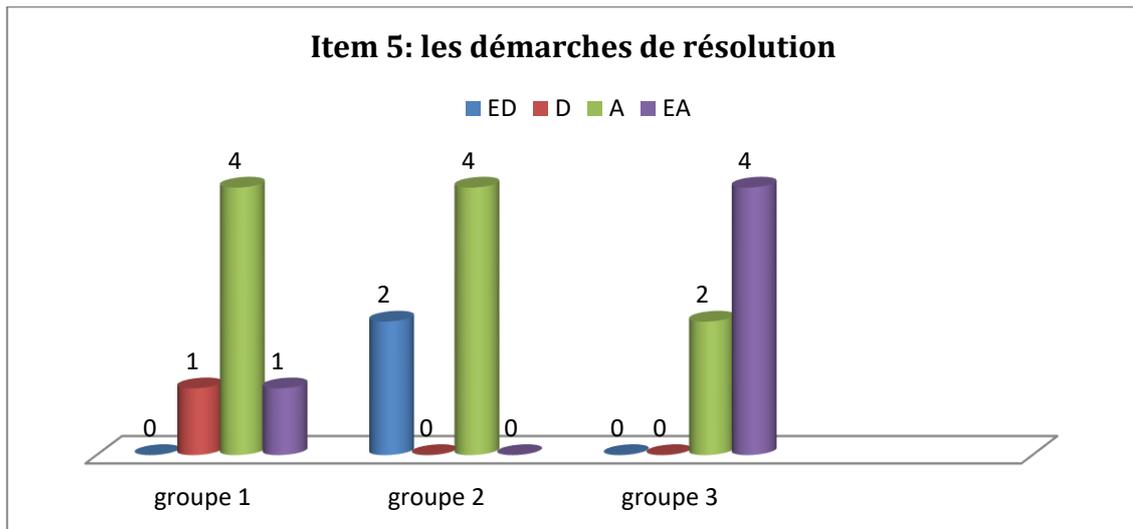


Figure 14 : les démarches de résolution.

Commentaire : cet item traduit l'une des idées reçues sur la situation-problème qui lui confère un certain applicationnisme en supposant que l'enseignant doit fournir les démarches de résolution du problème au départ. Ce qui va au sens contraire des principes de la mise en pratique de la situation-problème qui implique l'apprenant dans la construction de ses apprentissages en inventant sa propre démarche de résolution et la confrontant avec celles de ses pairs.

Sur ce, la quasi-totalité des enseignants interrogés (15 sur 18 soit 83.33%) estiment que les démarches de résolution sont données à priori. Ils confondent probablement données de résolution et démarches de résolution. En ce sens, l'enseignant est censé fournir juste une partie des données sans expliciter la démarche de résolution. Sachant que les trois groupes ont majoritairement exprimé leur accord avec cet item bien qu'il soit formellement erroné.

c- Item N° 7 : « *Quand je propose une situation-problème, je dois mettre à l'esprit qu'elle soit une situation inédite.* »

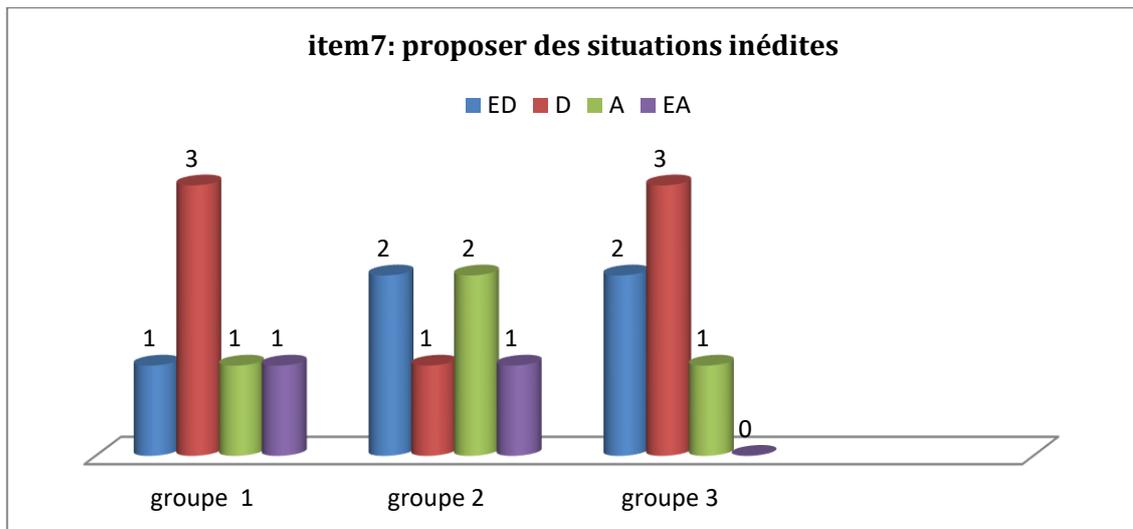


Figure 15 : proposer des situations inédites.

Commentaire : l'un des critères de validation d'une situation-problème c'est qu'elle soit une situation inédite. D'après le graphique ci-dessus, ce critère n'a pas été pris en considération par 12 enseignants soit 66,66% qui s'oppose à cette proposition. Par contre, 33,33% d'enseignants se disent sinon entièrement d'accord (02 enseignants) du moins plutôt d'accord.

Compte tenu des réponses des trois groupes, le taux d'accord ne dépasse pas les 50% dans le meilleur des cas (le groupe 2). Nous allons remarquer plus tard (dans la section consacrée à l'analyse des situation-problèmes proposées) que certains enseignants appréhendent l'activité de production orale comme une reproduction et non pas comme une construction du sens. Le fait de négliger ce critère les emprisonne dans des pratiques traditionnelles fondées essentiellement sur le par-cœur et la reproduction.

d- Item N° 8: « *je préfère travailler avec des problèmes fermés (question-réponse).* »

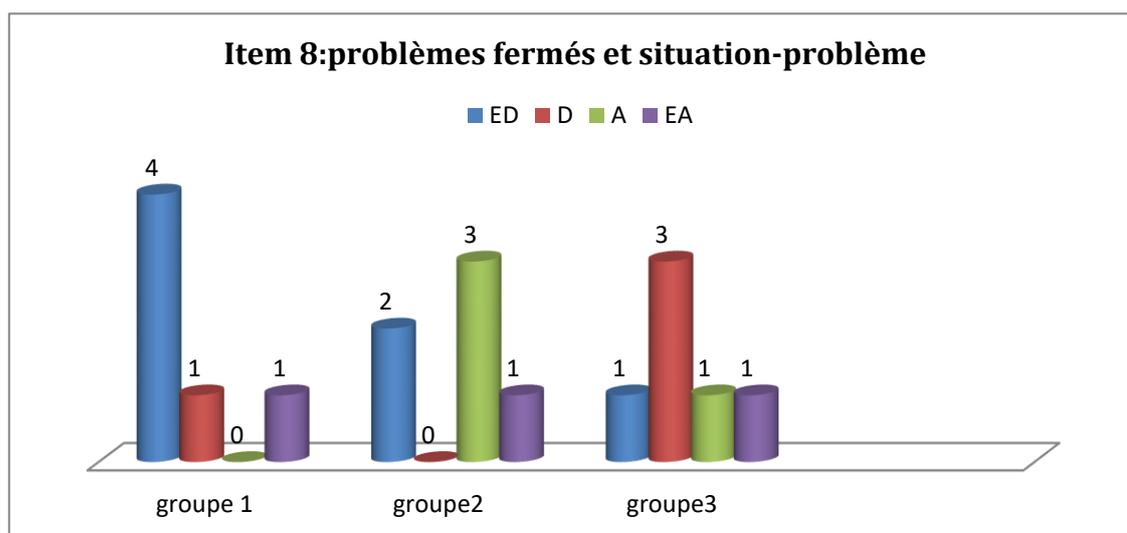


Figure 16 : problèmes fermés et situation-problème.

Commentaire : cette proposition montre, encore une fois, que les enseignants ont des difficultés accrues quant à la mise en place d'une situation-problème du moment que 55,55% des enseignants pensent que problèmes fermés et situation-problèmes font partie du même dispositif. Certes, la régulation de la démarche nécessite l'étayage de l'enseignant sans jamais recourir à une posture de contrôle. Il est préférable d'adopter une posture de lâcher-prise où l'on donne aux élèves libre cours. Sinon, on peut les mettre dans une posture réflexive en favorisant la reconstruction du problème par les élèves et en créant un conflit sociocognitif.

Ce sont surtout les groupes : 1 et 3 qui préfèrent utiliser des problèmes fermés avec un score de 83.33% pour le groupe 1 et 66.66% pour le groupe 3. Le deuxième groupe est le seul groupe qui rejette cette idée. On peut dire que les pratiques anciennes sont toujours d'actualité chez les enseignants du 3^{ème} groupe (Piasser, 2000). Quant au 1^{er} groupe, le problème est dû à la variable temps qui gêne la mise en place d'un tel dispositif dans la mesure où les enseignants débutants se soucient énormément de la gestion du temps (Bucheton & Soulé, 2009).

e- **Item N° 10:** « *je préfère que les élèves travaillent individuellement pour résoudre le problème.* »

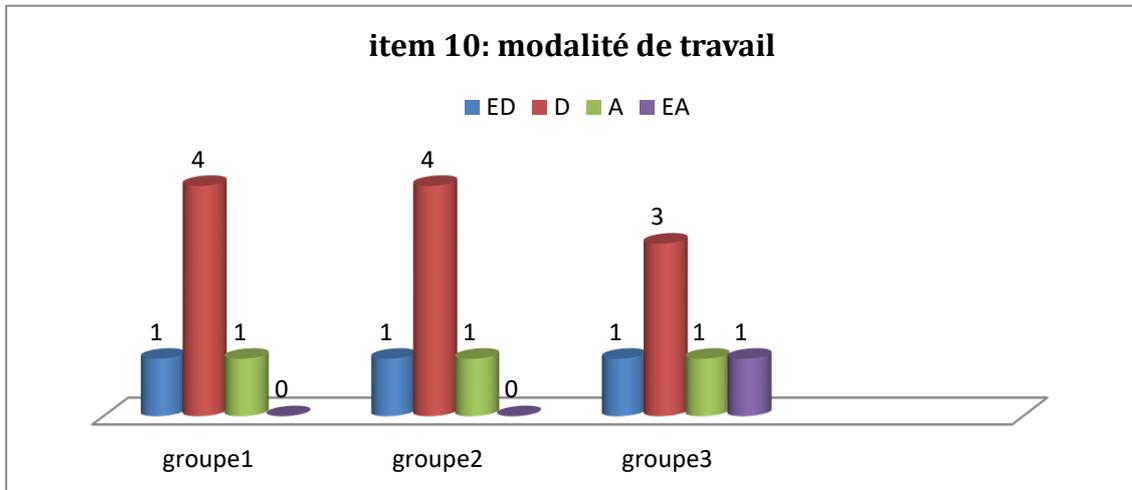


Figure 17 : modalité de travail.

Commentaire : l’histogramme représente les réponses des enseignants quant à la modalité du travail lors de la mise en pratique d’une situation problème. 14 enseignants, soit 77,77%, sont défavorables au travail individuel ; ils préfèrent le travail collectif. Cette démarche à ceci d’important qu’elle crée un conflit sociocognitif entre les élèves. Sachant que ce procédé est l’une des caractéristiques de l’approche par situation-problème.

Nous précisons que les deux tiers au minimum des enseignants de chaque groupe se mettent d’accord sur le rejet du travail individuel comme modalité de résolution des problèmes en classe.

f- **Item N° 11 :**« *les tâches que je propose ne sont pas nécessairement langagières.*»

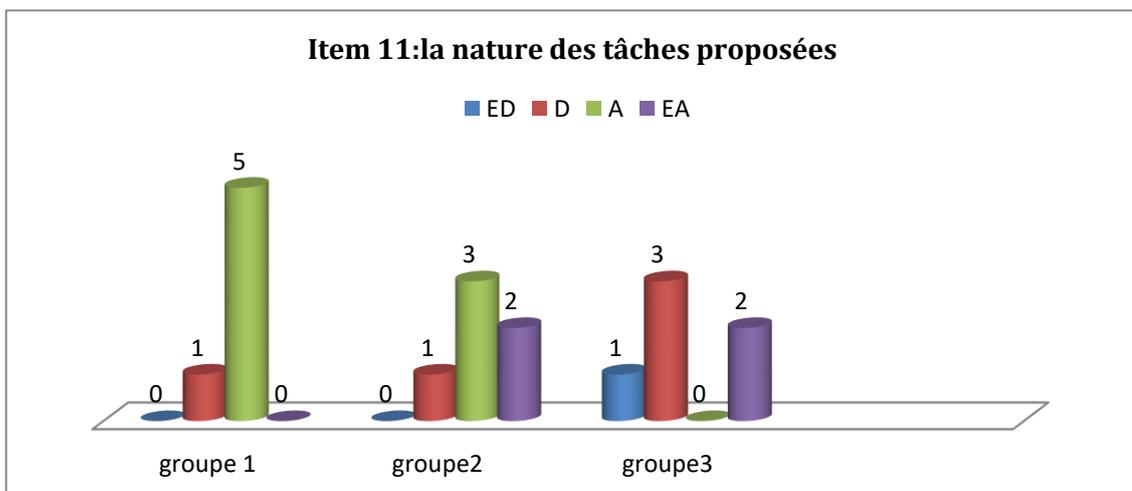


Figure 18: Item11 : la nature des taches à proposées

Commentaire : deux tiers des participants à cette enquête, soit 12 enseignants, estiment que les tâches à proposer lors de la mise en place d'une situation-problème ne sont pas nécessairement langagières. Cela assure une certaine indiscipline et confère à l'activité langagière un caractère actionnelle comme c'est le cas dans l'approche actionnelle.

Cependant, il s'avère qu'un tiers au moins des enseignants pensent que la classe des langues ne peut faire appel qu'à des activités langagières en négligeant l'aspect interdisciplinaire et transversal de la compétence à communiquer langagièrement. Ce constat ne concerne pas le premier groupe ni le deuxième groupe non plus. Les deux groupes enregistrent un taux de 83,33% d'adhésion à cet item. C'est le 3^{ème} groupe qui s'oppose à cette proposition avec un score de 66,66% d'avis défavorables.

g- Item N° 12 : « La situation-problème doit être accompagnée d'une tâche complexe. »

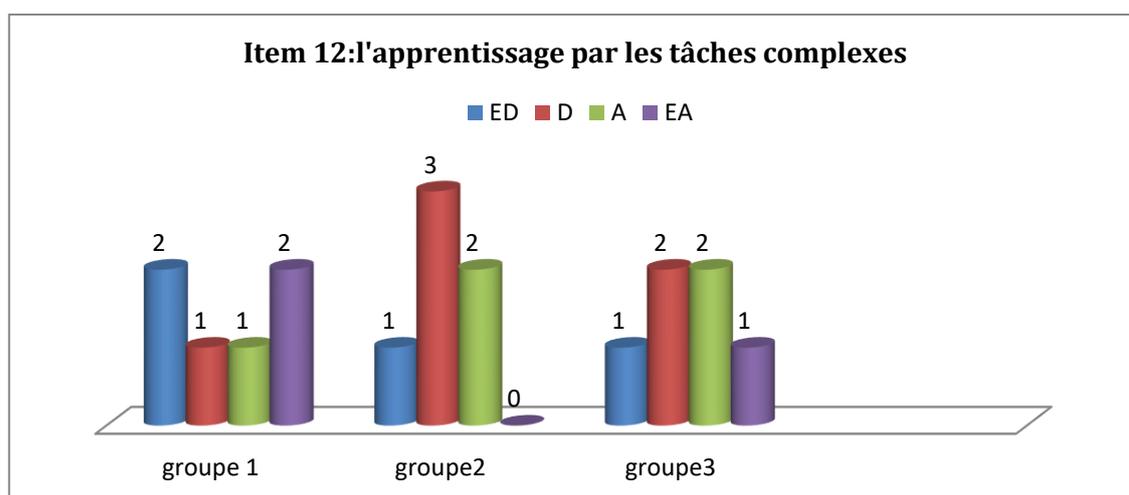


Figure 19 : item 12, l'apprentissage par les tâches complexes

Commentaire : 55,55% des enseignants estiment qu'on n'a pas besoin d'une tâche complexe pour mettre en place une situation-problème. Rappelons que le mot complexe ici n'a pas le sens de difficile ni de compliqué non plus. Une tâche complexe est plutôt une tâche qui nécessite la mobilisation de plusieurs compétences et la mise en relief des différentes stratégies d'apprentissages. Elle donne place, le plus souvent, à plusieurs solutions. Voilà pourquoi, les enseignants préfèrent utiliser des tâches à base de problèmes fermés. Ce postulat concorde avec les conclusions qu'on a faites dans l'item N°8.

En guise de synthèse, nous estimons qu'une bonne part du problème réside dans la mise en pratique des principes de l'approche par situation-problèmes à partir du

moment où les règles d'action font défaut chez un bon nombre d'enseignants (71.42%). Il s'est avéré que ces derniers ne maîtrisent que 2 items sur les 7 items contenus dans cette facette. Ce qui influence l'accomplissement de la tâche. Ce postulat reste provisoire en attendant la confrontation de ces résultats avec ceux obtenus lors de l'analyse du test. Mais avant de passer à l'analyse du test nous devons mathématiser les données du questionnaire de manière à ce qu'on puisse dégager la nature du modèle conceptuel de chaque enseignant et son étendue.

Pour ce faire, nous proposons les tableaux ci-joints¹⁶, tout en gardant la même démarche qui consiste à respecter l'ordre des axes et des facettes et non pas l'ordre des items.

1.3. Analyse des modèles de conceptualisation.

a- Analyse des modèles de conceptualisation chez les enseignants du 1^{er} groupe.

Axes		Conception de la situation-problème					Mise en pratique de la situation-problème										Total	Etendue du modèle conceptuel
Facettes	but	Connaissances De référence					indices			Règles d'action								
Items	6	1	2	4	15	9	13	14	3	5	7	8	10	11	12			
Groupe 1	Ens 1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	09	moyen
	Ens2	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	07	moyen
	Ens3	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	10	moyen
	Ens4	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	+ moyenne
	Ens5	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	12	+ moyenne
	Ens6	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	06	moyen
Aspect positif : 1		aspect négatif : 0																
Au dessous de la moyenne (- moyenne): moins de 5 éléments																		
Moyen : entre 5 et 10 éléments.																		
Au dessus de la moyenne (+ moyenne) : plus de 10 éléments.																		

Tableau 10 : grille d'analyse conceptuelle (01)

Commentaire : le tableau ci-dessus indique que la plupart des enseignants du premier groupe (4 sur 6 soit : 66,66%) ont un modèle de conceptualisation d'un niveau moyen. Ce sont surtout les éléments relatifs aux règles d'action (enseignants 2, 4 et 6) et

¹⁶ Il s'agit de grilles d'analyse conceptuelle que nous avons élaborées à la suite des travaux de (Grangeat, 2010) et (Goigoux, 2007)

ceux relatifs aux connaissances de références (enseignants 1 et 6) qui font défaut chez les enseignants en question.

Les enseignants ayant un niveau de conceptualisation au dessus de la moyenne n'ont pas les mêmes problèmes. Mis à part une certaine défaillance au niveau des règles d'action chez l'enseignant numéro 5, les autres éléments sont d'aspect positif.

Les points forts de ce groupe sont en rapport avec l'acceptation de la notion de situation problème et les indices à repérer lors de la mise en application des principes de l'approche par situation-problème. Cela laisse dire que leurs modèles de conceptualisation - mis à part les enseignants 4 et 5 - sont à dominante théorique.

b- Analyse des modèles de conceptualisation chez les enseignants du 2^{ème} groupe.

Axes		Conception de la situation-problème					Mise en pratique de la situation-problème										Total	Etendue du modèle conceptuel
Facettes	buts	Connaissances De référence					indices			Règles d'action								
Items	6	1	2	4	15	9	13	14	3	5	7	8	10	11	12			
Groupe 2	Ens7	1	0	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	0	10	moyen
	Ens8	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	6	moyen
	Ens9	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	8	moyen
	Ens10	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	1	0	10	moyen
	Ens11	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14	+ moyenne
	Ens12	1	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	0	7	moyen
Aspect positif : 1		aspect négatif : 0																
Au dessous de la moyenne (- moyenne): moins de 5 éléments																		
Moyen : entre 5 et 10 éléments.																		
Au dessus de la moyenne (+ moyenne) : plus de 10 éléments.																		

Tableau 11 : grille d'analyse conceptuelle (02)

Commentaire : compte tenu des données du tableau, nous pouvons dire que 83,33% des enseignants du deuxième groupe ont un modèle de conceptualisation d'un niveau moyen. Il n'y a qu'un seul enseignant qui dépasse la moyenne. Les éléments déficitaires chez les enseignants de ce groupe sont en relation avec les règles d'action (enseignants 2, 3,4 et 6). Ils ont de sérieux problèmes avec la gestion de la situation (élément 3) et focalisent plutôt sur le produit que sur le processus de résolution (élément13). Un seul enseignant se distingue de ses collègues sur ce plan. Sa

conceptualisation de l'activité ne souffre d'aucun problème à part l'élément formation qui fait défaut chez la majorité des enseignants de ce groupe (5 sur 6).

Du reste, ce sont surtout les éléments 2 (l'acceptation de la situation-problème) et 15 (l'appréhension de la compétence à communiquer langagièrement) avec un score de 100% qui représentent les points forts de ce groupe. S'ajoute à ces éléments, les éléments : 6 (le dénouement de la situation), 9 (la place des représentations des élèves), 10 (la modalité du travail), et la nature de la tâche à proposer avec un taux de 83.33%.

En peu de mots, il serait évident de souligner l'aspect théorique des conceptualisations de l'activité d'enseignement chez les enseignants de ce groupe tout comme le 1^{er} groupe et du coup le problème à plutôt trait à la mise en pratique de la situation qu'à sa conception.

c- Analyse des modèles de conceptualisation chez les enseignants du 3^{ème} groupe.

Axes		Conception de la situation-problème					Mise en pratique de la situation-problème										Total	Etendue du modèle conceptuel
		Facettes	buts	Connaissances De référence				indices			Règles d'action							
Items	6			1	2	4	15	9	13	14	3	5	7	8	10	11	12	
Groupe 3	Ens13	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	moyen
	Ens14	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	9	moyen
	Ens15	0	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	7	moyen
	Ens 16	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	7	moyen
	Ens17	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	0	6	moyen
	Ens 18	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	10	moyen
<p>Aspect positif : 1 aspect négatif : 0</p> <p>Au dessous de la moyenne (- moyenne): moins de 5 éléments</p> <p>Moyen : entre 5 et 10 éléments.</p> <p>Au dessus de la moyenne (+ moyenne) : plus de 10 éléments.</p>																		

Tableau 12 : grille d'analyse conceptuelle (03)

Commentaire : la grille nous montre que les enseignants de ce groupe conceptualisent leur activité d'une manière traditionnelle. Leur conceptualisation de l'activité est défaillante et ne dépasse pas la moyenne. Les enseignants de ce groupe éprouvent des difficultés quant à la mise en pratique d'une situation-problème à la suite de la carence des éléments constituant les règles d'action. La fréquence du problème

varie d'un enseignant à l'autre certes mais cela n'empêche pas de dire qu'une bonne partie du modèle est déficitaire à bien des égards. Les éléments 3 (gestion de la situation), 5(démarches de résolution), 7 (la validité de la situation) et 8 (la nature du problème) révèlent que 83.33% des enseignants n'ont pas pu se libérer des pratiques de la pédagogie par objectifs voire la pédagogie traditionnelle.

Pour conclure, nous précisons que sur les 18 enseignants formant l'échantillon de notre étude, il n'y a que 3 enseignants qui ont un modèle de conceptualisation qui dépassent la moyenne (soit 16.66%). Nous n'avons enregistré aucun cas au dessous de la moyenne. Les enseignants ayant un modèle de conceptualisation dont l'étendue oscille entre 6 et 10 éléments sont majoritaires avec un taux de 83.33%. Ils sont classés comme suit : 4 enseignants, dont le modèle est constitué de 6 éléments et 4 enseignants avec un modèle de 7 éléments (soit 22.22% de l'échantillon pour chaque groupe), un seul enseignant possède un modèle de 8 éléments soit 5.55% de l'échantillon et 4 enseignants (2+2) avec un modèle de 9 et 10 éléments respectivement soit 11.11% de la totalité des enseignants.

2. Analyse des situations-problèmes proposées par les enseignants.

L'analyse des situations-problèmes résultant du test qu'on a proposé aux enseignants s'effectue à l'aide d'une grille d'évaluation que nous avons élaborée à partir des travaux de travaux (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002) et les orientations du (Ministère de L'Education Nationale) dans le Guide d'accompagnement des enseignants 2016. Il est à noter que les données de la grille d'évaluation de la situation problème tiennent compte du contenu du document rempli par les enseignants (une sorte de fiche pédagogique à base de situation problème¹⁷) et l'observation de la mise en place effective de cette fiche en classe de 5^{ème} AP.

¹⁷Voir l'annexe.

a- Analyse des situations-problèmes proposées par le 1^{er} groupe.

critères		globale					complexe					signifiante					total
indicateurs		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Groupe 1	Ens 1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	10
	Ens 2	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	04
	Ens 3	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	11
	Ens 4	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	13
	Ens 5	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	11
	Ens 6	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	05
Indicateurs 1 : présent 0 : absent		1 : complète 2 : contextualisée 3 : concrète 4 : vise une compétence générale 5 : disponibilité des moyens de résolution.					1 : variété des démarches de résolution. 2 : contraignante 3 : mobilise des connaissances et compétences variées. 4 : variété des réponses. 5 : donne lieu à un moment de métacognition					1 : sollicite une action réelle 2 : réaliste et réalisable 3 : orienté vers un but propre à l'élève 4 : crée un conflit cognitif 5 : crée un conflit sociocognitif.					

Tableau 13 : grille d'analyse des situations-problèmes du 1^{er} groupe.

Commentaire : les données du tableau indiquent que les deux tiers des enseignants de ce groupe ont réussi la mise en place d'une situation-problème en classe du fle en produisant des situations d'une bonne qualité.

Les situations problèmes construites par ces derniers répondent suffisamment aux critères de la validation d'une situation-problème. Certes, il y'avait des problèmes lors de la mise en scène de ces situations en classe parce qu'on a négligé certains aspects à savoir la variété des démarches de résolution, la mise en valeur de la réflexion métacognitive et la création d'un conflit cognitif.

Deux enseignants ont raté le coup avec des situations qui ne respectent pas les critères de réussite. Il s'agit plutôt des situations-problèmes ayant trait à des problèmes fermés et qui soulèvent tant de problèmes sur le plan de la conception : absence de

consigne et/ou du contexte. Pour ce qui est de la mise en scène de la situation, on a assisté à une simple reproduction et non pas à une situation-problème qui donne place à la réflexion, à la métaréflexion et l'échange inter-apprenants. D'un point de vue de la signification, l'appropriation du problème par les apprenants n'a pas été prise en considération. Il n'était pas question de résoudre un problème mais de produire un énoncé en relation avec la thématique du projet en cours (présenter un métier).

Sur le plan individuel, l'enseignant 4 a simulé un problème réel : « *aujourd'hui ma voiture est tombée en panne, je ne sais pas que faire. Que dois-je faire pour la réparer ? Donne-moi la solution en m'expliquant le travail de celui qui peut me la préparer.* » Après l'émergence des représentations, l'enseignant a réparti les apprenants en groupe de telle manière à faire participer toute la classe au débat. Ensuite, chaque groupe a présenté sa version des faits et l'enseignant n'intervint que pour gérer les interactions intergroupes et inter-apprenants. Le scénario fut de même presque chez les enseignants 1,3 et 5 avec un décalage quand à la qualité du problème proposé qui régit en grande partie le taux d'implication des apprenants.

Par contre, chez les enseignants 2 et 6, il y'avait comme nous l'avons signalé supra une sorte de reproduction et les réponses étaient presque un fac-similé d'une seule réponse. Il y'avait pas vraiment de problème à résoudre : « *proposer des images des métiers, identifier le nom de chaque métier, le lieu et les outils pour l'exercer* » enseignant 2, sinon dans le cas de l'enseignant 6, il s'agit plutôt d'un procédé question-réponse qui convient à une séance de compréhension qu'à une séance de production.

Pour résumer ce que nous venons de dire, il paraît que les concepts organisateurs de la mise en place d'une situation-problème en classe du fle font défaut chez 33.33% des enseignants de ce groupe ce qui les a empêché de mener à bien cette tâche.

b- Analyse des situations-problèmes proposées par le 2^{ème} groupe.

critères		globale					complexe					signifiante					total
indicateurs		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Groupe 2	Ens 7	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	10
	Ens 8	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	04
	Ens 9	0	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	07
	Ens 10	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	07
	Ens 11	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	14
	Ens 12	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	06
Indicateurs	1 : complète 2 : contextualisée 3 : concrète 4 : vise une compétence générale 5 : disponibilité des moyens de résolution.					1 : variété des démarches de résolution. 2 : contraignante 3 : mobilise des connaissances et compétences variées. 4 : variété des réponses. 5 : donne lieu à un moment de métacognition					1 : sollicite une action réelle 2 : réaliste et réalisable 3 : orienté vers un but propre à l'élève 4 : crée un conflit cognitif 5 : crée un conflit sociocognitif.						

Tableau 14 : grille d'analyse des situations-problèmes du 2^{ème} groupe.

Commentaire : la grille ci-dessus montre que 66.66% des enseignants de ce groupe n'arrivent pas à mettre en place une situation-problème en classe du fle. Les situations problèmes conçues par ces enseignants sont d'une qualité moyenne sinon au dessous de la moyenne. Les critères de réussite n'ont pas été respectés et les situations proposées manquent de rigueur sur cette question. D'un point de vue de la conception, il est clair que 50% des situations sont incomplètes tout comme l'indicateur « variété de démarches de résolution » qui est absent chez tous les enseignants du groupe.

Tout comme le premier groupe, les éléments relatifs à la mise en pratique : conflit cognitif, conflit sociocognitif et réflexion métacognitive font défaut chez la plupart des enseignants, vu que (83.33%) des enseignants ont négligé ces éléments.

Sur le plan individuel, c'est l'enseignant 11 qui réussit le mieux la mise en place de ce dispositif. Il a proposé un problème qui a trait aux quotidiennetés des apprenants : « Hier, il y avait un accident grave, il y'a avait beaucoup de blessés. »

« Tâche 1 : quelles sont les personnes (métiers) qui peuvent être utiles dans ce cas pour secourir les blessés. »

« Tâche 2 : présente l'un de ces métiers en deux ou trois phrases en précisant : le lieu, les actions et les outils nécessaires pour l'exercer. »

La conduite de l'enseignant a respecté le déroulement d'une situation-problème : reconstruction du problème, émergence des représentations, création d'un conflit cognitif, conflit sociocognitif, réflexion métacognitif et résolution du problème. L'unique problème dans sa démarche concerne la variété des démarches de résolution.

A comparer à l'enseignant 8, 9, 10 et 11, nous prétendons que la démarche adoptée par ces derniers est défailante à bien des égards : leurs conceptions et leurs conduites relèvent plutôt d'un processus : explication, compréhension, application pour ne pas dire répétition. Le procédé question-réponse est le moyen le plus utilisé dans ce cas et les enseignants adoptent une posture de contrôle qui ne donne que peu de place à l'initiative et à la réflexion.

c- Analyse des situations-problèmes proposées par le 3^{ème} groupe.

critères		globale					complexe					signifiante					total
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Groupe 3	Ens 13	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	03
	Ens 14	0	0	1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	06
	Ens 15	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	08
	Ens 16	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	08
	Ens 17	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	0	04
	Ens 18	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	09
Indicateurs		1 : complète 2 : contextualisée 3 : concrète 4 : vise une compétence générale 5 : disponibilité des moyens de résolution.					1 : variété des démarches de résolution. 2 : contraignante 3 : mobilise des connaissances et compétences variées. 4 : variété des réponses. 5 : donne lieu à un moment de métacognition					1 : sollicite une action réelle 2 : réaliste et réalisable 3 : orienté vers un but propre à l'élève 4 : crée un conflit cognitif 5 : crée un conflit sociocognitif.					

Tableau 15 : grille d'analyse des situations-problèmes du 3^{ème} groupe.

Commentaire : il s'avère que le troisième groupe est le groupe le plus en difficulté quant à la conception et la mise en place d'une situation-problème bien qu'il soit le groupe qui cumule le nombre le plus élevé des années d'expérience. Avoir de l'expérience dans l'enseignement ne confère pas à l'enseignant l'expertise au domaine de la gestion et la mise en place d'un dispositif d'enseignement à base de situations-problèmes. En revanche, cette variable influence négativement sur le changement des pratiques chez ces enseignants. Sinon comment expliquer les résultats obtenus par ces enseignants ?

Cela étant admis, il est à signaler que les situations problèmes produites et conduites par ces enseignants sont d'une qualité moyenne avec un taux de 66.66%. En outre, le taux d'échec s'élève à 33.33% avec des situations-problèmes au dessous de la moyenne.

Le procédé explication-compréhension-application (répétition) et le recours à l'équation-question-réponse-répétition sont les deux symptômes de ces difficultés. Il est clair que les concepts organisateurs de la situation-problème sont déficitaires chez la plupart des enseignants en question comme nous l'avons signalé à plusieurs endroits.

Sur la plan individuel, il semble que l'enseignant 18 est l'enseignant le mieux placé pour un éventuel changement de pratiques du moment qu'il a commencé sa séance par une devinette : « *présente le métier de celui qui élève les abeilles.* » sinon pour les autres enseignants, il s'agit d'une ou des illustrations à placarder sur le tableau et à présenter le métier y affiché d'une manière répétitive en utilisant le procédé question-réponse.

3. Synthèse :

Nous essayons à travers cette synthèse (voir le tableau ci-joint) de mettre l'accent sur la relation entre l'étendue du modèle de conceptualisation et la conceptualisation d'une séance de production-orale à base d'une situation-problème.

Enseignants	Etendu du modèle	Qualité de la SP	Présence d'impact.
Ens 1	09	10	oui
Ens 2	07	04	non
Ens 3	10	11	oui
Ens 4	14	13	oui
Ens 5	12	11	oui
Ens 6	06	05	oui
Ens 7	10	10	oui
Ens 8	6	04	oui
Ens 9	8	7	oui
Ens 10	10	7	non
Ens 11	14	14	oui
Ens 12	7	6	oui
Ens 13	6	3	oui
Ens 14	9	6	non
Ens 15	7	8	oui
Ens 16	7	8	oui
Ens 17	6	4	oui
Ens 18	10	9	oui

Tableau 16 : tableau de correspondance : valeur du modèle de conceptualisation et valeur de la SP.

Ce tableau recense les cas de correspondance ou non entre l'étendue du modèle de conceptualisation et la qualité de la situation problème. Cette correspondance disparaît dès que l'écart dépasse les 3 points dans les deux directions. Pour une meilleure compréhension des données du tableau, nous avons représenté ces données sous forme d'un schéma.

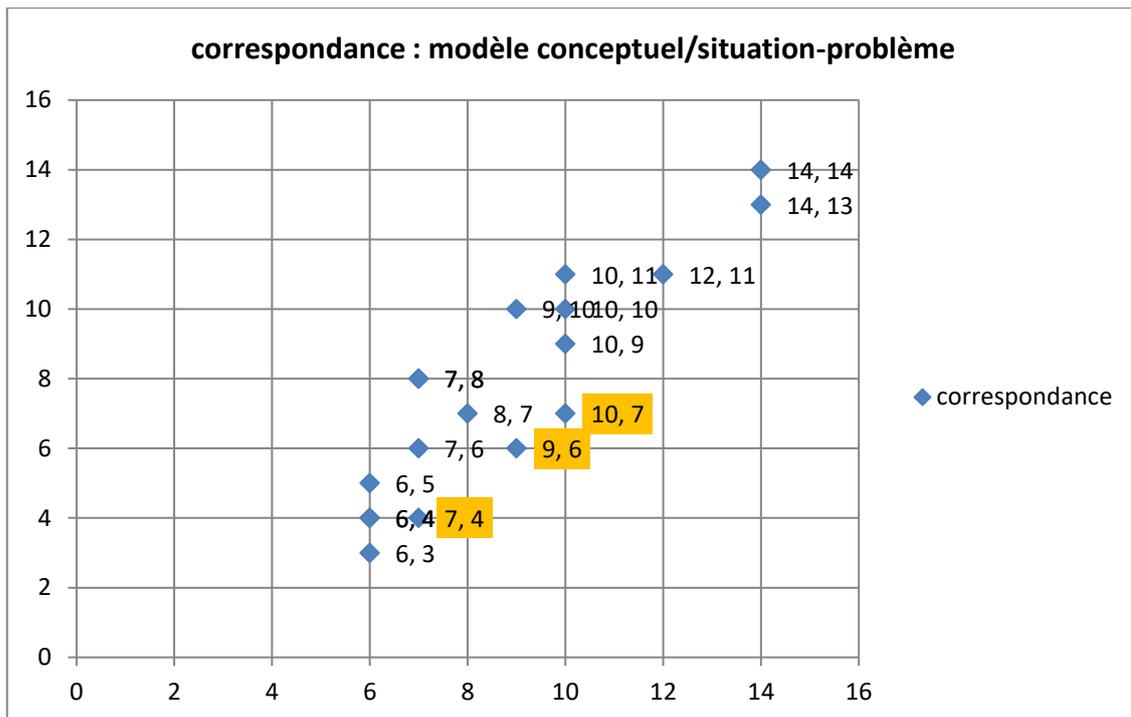


Figure 20 : schéma de correspondance : valeur du modèle de conceptualisation et valeur de la SP.

Commentaire : l'analyse du tableau et du schéma nous a permis de dégager les résultats suivants :

- Sur les 18 enseignants, 4 enseignants seulement (soit 22.22 %) ont produit des situations problèmes d'une bonne qualité. Ils ont tous un modèle dont l'étendue oscille entre 10 et 14 éléments.
- Le tableau indique que 9 enseignants (soit 50%) ont élaboré des situations problèmes moyennes. Leurs modèles de conceptualisation contiennent de 7 à 10 éléments.
- Il indique aussi que 5 enseignants (soit 27.78%) ont mis en place des situations problèmes au dessous de la moyenne. Ils ont des modèles de conceptualisation constituée de 6 éléments pour quatre enseignants et 7 éléments pour un seul enseignants.
- Le taux de correspondance enregistré avoisine les 83.33 % avec quinze cas de correspondance. Cependant, nous avons enregistré 03 cas de non correspondance où l'on a remarqué que la qualité de situation problème ne traduit pas l'étendue du modèle conceptuel. Les trois enseignants ayant fait l'objet d'un écart en baisse de trois éléments n'ont pas pu produire des situations problèmes qui correspondent à l'étendue de leur modèle conceptuel. Nous avons imputé ce décalage à l'insuffisance de leur modèle de conceptualisation au niveau des connaissances de

référence (acception de la notion de situation-problème), et la déficience des règles d'actions poursuivies par ces enseignants (ils travaillent avec des problèmes fermés ; ils focalisent plutôt sur le produit que sur le processus de production.)

Vu les résultats ci-signalés nous précisons que : le rapport cause à effet reliant l'étendue du modèle conceptuel et la qualité de construction et de la mise pratique d'une situation-problème est à l'échelle de 83.33%.

Conclusion

En guise de conclusion, nous devons rappeler que l'objectif de ce modeste travail est de vérifier l'impact de la déficience des concepts organisateurs qui constituent le modèle de conceptualisation propre à chaque enseignant sur la mise en place d'un dispositif d'enseignement à base de situation-problème en classe du fle. Et du coup le cheminement de notre étude dépend quasiment de cet objectif.

Cela étant dit, il nous semble utile de retracer le parcours de cette recherche qui trouve son point de départ dans l'observation d'un fait tangible à savoir les difficultés de changement des pratiques d'enseignement et/ou l'appropriation des principes fondateurs de l'apprentissage par résolution des problèmes en classe du fle. Le nombre d'enseignants en difficultés face à cette nouveauté n'est pas négligeable à partir du moment où l'étude démontre que 77.77 % des enseignants touchés par cette dernière éprouvent des difficultés majeures quant à la mise en application des principes de cette démarche.

La tutelle s'attendait à un changement des pratiques d'enseignement suscité par l'implantation d'une nouvelle approche curriculaire. A vrai dire, cela n'a pas eu lieu. Les pratiques d'enseignement en classe du fle semblent résister à tout changement. Cela nous a amené à s'interroger sur la source de ce phénomène en explorant la conceptualisation de l'activité d'enseignement chez un échantillon représentatif de l'ensemble des enseignants de la circonscription de Freneda 06.

Mais avant d'apporter des réponses satisfaisantes à ce questionnaire, nous avons jalonné notre recherche en y instituons un cadre hypothétique composé de deux conjectures. La première suppose que le problème puise dans les représentations professionnelles qui se sont transformées en obstacles conceptuels et épistémologiques. La deuxième hypothèse présume que la qualité de la situation-problème et de sa mise en scène va de pair avec la nature des concepts organisateurs et de l'étendue du modèle de conceptualisation de l'activité d'enseignement propre à chaque enseignant.

Deux instruments de mesures ont été retenus pour la vérification de ces hypothèses : un questionnaire qui nous a permis de faire émerger les représentations des enseignants et d'évaluer la pertinence de leur modèle de conceptualisation. Or, cet instrument, à lui seul, n'est pas suffisant pour vérifier le rapport cause à effet voilà pourquoi nous avons opté pour un teste combiné de l'observation de la mise en scène

d'une séance à base de situation-problème. Une grille d'évaluation a été élaborée, dans ce cadre, en vue de mesurer la qualité de la situation-problème produite et mise en pratique par chaque enseignant.

Somme toute faite, nous pouvons estimer, tout modestement bien sûr, que la présente recherche a abouti aux conclusions suivantes :

L'hypothèse présumant l'existence d'obstacles conceptuels et épistémologiques provenant de la pratique a été confirmée du moment que les représentations relatives à la conception et la mise en pratiques sont en grande partie erronées. La facette règles d'action est défaillante sur plusieurs plans : le procédé de conduite d'une situation – problème fait défaut chez 66.66% des enseignants, la variable de démarches de résolution est déficitaire chez 83.33% des enseignants, la variable critère de validation l'est aussi chez 66.66%, la variable modalité d'interaction est déficiente chez 55.55% des participants et la variable de complexité de la situation a enregistré le même pourcentage. Seules les variables modalité de travail (individuel ou collaboratif) et nature de la tâche (langagière ou actionnelle) échappent à cette déficience en cumulant respectivement un taux de 77.77 % et 55.55%.

D'autres variables, ont enregistré un taux au dessous de la moyenne à savoir : la variable formation qui a été considérée comme insuffisante par 88.88%, la variable type de problème à mettre en place et la variable focalisation sur le produit ou le processus le sont aussi avec un taux de déficience de 55.55%.

Ces données ont démontré que la plupart des enseignants ont un modèle de conceptualisation d'un niveau moyen avec un score entre 6 et 10 éléments pertinents. Cette catégorie représente 83.33 % des enseignants interrogés. Les enseignants ayant un modèle composés de 11 à 15 éléments (au dessus de la moyenne) ne sont pas nombreux, il n'y'en a que 3 enseignants.

Pour la deuxième hypothèse qui suppose l'existence d'un rapport cause à effet entre l'étendue du modèle et ses concepts organisateurs et la qualité de la situation-problème et de sa mise en pratique a été affirmée par l'enregistrement d'un taux de correspondance de 83.33%. Sachant que la qualité de la situation problème dépend en grande partie de la pertinence des concepts constituant les règles d'action. Les résultats enregistrés, avec 71.42% de déficience au niveau des règles d'action cadrent avec les

77.77% de taux de non maîtrise de la mise en pratique d'une situation problème en classe du fle.

Il est à souligner que l'écart intergroupe n'a pas été très significatif entre les groupes : 1 et 2 qui ont enregistré presque les mêmes résultats. Cependant il y'a un léger écart entre ces groupes et le troisième groupe où les pratiques anciennes sont plus résistantes. Cela est tout à fait normal car il faut mettre à l'esprit que les enseignants expérimentés sont les enseignants les plus hostiles au changement. Bachelard (1947, p. 19) l'a bien expliqué : « *Je n'ai jamais vu un éducateur changer de méthode d'éducation. Un éducateur n'a pas le sens de l'échec précisément parce qu'il se croit un maître.* »

Et de là, il semble que l'application de l'approche par situation problème et plus particulièrement l'approche par les tâches reste loin de produire l'effet escompté en classe du fle si l'on continue à parachuter des réformes sans formation préalable des enseignants. Cela donnera lieu à un nouveau questionnement : comment peut-on reconceptualiser les pratiques d'enseignement en classe de fle si l'on veut vraiment établir une jonction entre les principes de l'approche communicative et l'approche actionnelle. Les années à venir peuvent en témoigner et nous apporter des données nouvelles et des réponses plus pertinentes.

Pour finir, nous n'avons qu'à faire le geste d'Orphée en soulignant l'incomplétude de notre recherche. Au fait, les réponses que nous avons apportées ne traitent qu'un aspect de la réalité car nous croyons que la complexité de cette réalité garde encore et toujours des aspects et des variables qui nous sont cachées et inaccessibles vu le temps consacré à cette étude et le niveau de nos connaissances actuelles qui nous ne permettent pas d'aller au-delà de ce qui a été réalisé. N'est-ce pas (Todorov, 2002, p. 21) disait : « *les causes de chaque phénomène sont nombreuses, les interactions si complexes que nous ne pouvons jamais être certain des résultats de nos connaissances.* »

Bibliographie

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°10, 2003. De l'efficacité des pratiques enseignantes ? pp 31-43*
- Altet, M. (1997). *les pédagogies d'apprentissage* . Paris: ESF.
- Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris: ESF.
- Astolfi, J. P. (2009). *retrouver le sens et la saveur des savoirs*. Dans B. Fleury (coord), *enseigner autrement. Oui, mais comment, Actes de colloques*. Nantes: Educagri.
- Astolfi, J.-P. (1993). Placer les élèves en "situation-problème" ? *Probio-revue, 16* (04), pp. 311-321.
- Astolfi, J.-P., & Peterfaivi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *ASTER* (16), pp. 103-141.
- Bachelard, G. (1947). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie Philosophique, J. Vrin.
- Baillat, G., & al. (2008). *Évaluer pour former, pédagogies en développement(2008)*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Balslev, K., Claret-Girard, V., Mazurczak, K., Saada-Robert, M., & Veuthey, C. (2005). La résolution des problèmes en français scriptural :un outil pour enseigner/apprendre.*Revue française de pédagogie* (150), pp. 59-72.
- Barth, B.-M. (2013). *élève chercheur,enseignant médiateur*. Paris: Retz.
- Beacco, J.-C. (2010). Tâches, compétences de communication et compétences formelles.*Synergies Brésil* (01), pp. 97-105.
- Bento, M. (2013). Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France.*Éducation et didactique, 7* (1), pp. 87-100.
- Bérard, É. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. *Le français dans le monde - Recherches et applications* (45), pp. 36-44.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures.*Synergie Europe, 01*.
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes . In: Les dossiers des sciences del'éducation, N°5, 2001. *Les pratiques enseignantes: contributions plurielles. pp. 35-52*.
- Brousseau, G. (2002). *theory of didactical situations in mathematics* (éd. 1990). (B. NICOLAS, C. MARTIN, S. ROSAMUND, & W. VIRGINIA, Trads.) New York: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS.

- Brousseau., G. (1998). *Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique*. Dans G. Brousseau., *La théorie des situations didactiques, recherches en didactiques des mathématiques* (pp. 115-160). Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Bru, M., & Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°5. Les pratiques enseignantes: contributions plurielles.* pp. 9-33.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *In: Revue française de pédagogie, volume 148, 2004.* pp. 75-87.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). *les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multiagenda de préoccupations enchâssées. Didactiques et éducation* . Rennes: PUR.
- Bulea, E., & Jusseume, S. (2014). Figures d'action et interprétation des dimensions didactiques. *Lidil* (49), pp. 51-70.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2002). *cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Dalongeville, A., & Huber, M. (2000). *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Lyon: Chronique sociale.
- Darling, H., & Brigid Barron, L. (2010). Perspectives et défis des méthodes d'apprentissage par investigation. Dans H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides, *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*. (pp. 213-240). ??: OCDE.
- De Vecchi, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre*. Paris Cedex: Hachette Livre.
- De Vecchi, G. (2016). *Former l'esprit critique, pour une pensée libre, Aussi important qu'apprendre à lire, à écrire et à compter*. Paris: ESF.
- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris: Hachette.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC. *Alsic.org*, 8, pp. 45-64.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement* . Paris : ESF.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). *La recherche-action*. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc(dir), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 181-208). Sherbrooke: Éditions du CRP.

- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13 (02), pp. 159-176.
- Fabre, M. (2006). Analyse des pratiques et problématisation, Quelques remarques épistémologiques? *Recherche et formation*, 51, pp. 133-145.
- Fabre, M. (1997). Pensée pédagogique et modèles philosophiques: le cas de la situation-problème. *Revue Française de Pédagogie* (120), pp. 49-58.
- Gilet, P. (. (1991). *Construire la formation, outils pour les enseignants et les formateurs*. Paris: ESF.
- Giordan, A. (1995). New model for the learning process: beyond constructivism. *Prospects*, vol. XXV, no. 1, March 1995, pp. 101-118.
- Giordan, A., Jacquemet, S. J., & Golay, A. (1999). A new approach for patient education: beyond constructivism. *Patient Education and Counseling*, 38, pp. 61-67.
- Goigoux, R. (2007). un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique vol 1 - n°3 / PP 47-70*.
- Grangeat, M. (2010). les régulations métacognitives dans l'activité enseignante: rôle des modes de développement. *Revue des Sciences de l'éducation*, vol 36 (1), pp.233-253.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2010). Comprendre le travail collectif enseignant : effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Revue des sciences de l'éducation*, 2010, 31 (1), pp. 151-168.
- Guidoum, M. (2010). *représentations et pratiques enseignantes dans une approche par compétence du FLE au secondaire: cas des PES de la wilaya de Tiaret. thèse de doctorat, école doctorale Oran*.
- Huber, M. (2003), *La situation-problème comme facilitateur de l'activité du professeur d'histoire* *Revue Enseñanza de las ciencias sociales des Universités de Barcelone* (3), pp. 29-38.
- Illich, I. (1971). *une société sans école*. Paris: Seuil.
- Jao, H. (2008). *La créativité de l'agir*. Dans J. F. Jean-Michel Baudouin, *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: DE Beck.
- Kahn, S., & Rey, B. (2008). pratiques d'enseignement, forme scolaire et difficultés des élèves. *In: Les dossiers des sciences de l'éducation, N°19, 2008. Les pratiques d'enseignement-apprentissage : état des lieux. pp. 13-25*
- Le Boterf, G. (2008). *repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues: 15 propositions*. Paris Cedex: Éditions d'Organisation, Groupe Eyrolles.
- Lenoir, Y., & Tupin, F. (2011). *revisiter la notion de situation : approches plurielles*. *Recherches en éducation* (12), pp. 4-11.
- Lenoir, Y., Maubant, P., Hasni, A., Lebrun, J., Zaid, A., Habboub, E. M., & al. (2007). *À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement*. Documents du

CRIE et de la CRCIE(nouvelle série)N° 2, juin 2007, Faculté d'éducation,Université de Sherbrooke.

- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. . Paris : Presses Universitaires de France.
- Martinand, J.-L. (1986). *connaître et transformer la matière*.Berne: Peter Lang.
- Maturana, H., & Varela Francisco, J. (1998). *the tree of knowledge, the biological roots of human understanding*.Boston, Massachusetts: Shambhala Publications,Inc.
- Meirieu, P. (1997). "Les situations-problèmes... vingt ans après" . *Revue Echange* .
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre autrement, oui mais comment*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (2015). *C'est quoi apprendre ?Entretiens avec Emile*. Paris: L'Aube.
- Ministère de l'Education Nationale. (2018). *les plans annuels, 3ème palier du cycle primaire,5ème AP*. Algérie.
- Ministère de l'Education National. (2016). *Cadre général des documents d'accompagnement des programmes du cycle primaire*. Algérie.
- Morin, E. (2014). *enseigner à vivre*. Paris: Actes Sud.
- Munoz, G. (2007). L'analyse de quelques « mouvements cognitifs » entre les différentes formes de la connaissance :repères pour la formation. *Recherches en Education* (04), pp. 39-50.
- Paquay, L. (2007),à quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes. Dans M. Behrens(dir), *La qualite en education pour réfléchir à la formationde demain*. (pp. 57-98). Québec: PUQ.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., & Perrenoud, P. (2012). *former des enseignants-professionnels, quelles stratégies, quelles compétences*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Partoune, C. (2002). *La pédagogie par situations-problèmes. Puzzle* .
- Pastré. (2009). *la didactique professionnelle permet-elle d'enseigner autrement?In enseigner autrement. Oui, mais comment?Actes de colloques* (pp. 189-138). Educagri.
- Pastré, P. (2007, décembre). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante.*Recherche et formation* (56), pp. 81-93.
- Pastré, P. (2007(b), octobre). Analyse du travail et formation.*Recherches en Education* (4), pp. 23-28.
- Pastré, P. (2006). *Apprendre à faire*. Dans E. Bourgeois, & G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. Paris: PUF.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, pp. 9-17.
- Pastré, p. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation, in " revisiter la notion de situation, approche plurielle, Y. Lenoir ; F, Tupin(coords). *recherche en éducation* (12), pp. 12-25.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie* (154), pp. 145-198.

- Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy* (24), pp. 9-17.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner, invitation au voyage*. Paris: ESF (5ème éd,2006).
- Petit-Jean, A. (1998). la transposition didactique en français. *Pratiques* (97-98), pp. 7-34.
- Piasser, A. (2000). Les différences statutaires en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation* (4), pp. 57-70.
- Proulx, L. P. (1997). Enseigner et apprendre la résolution des problèmes. *Pédagogie collégiale*, 11 (01), pp. 18-22.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes.Essai sur l'éclectisme*. Paris: CRÉDIF-Didier, Coll "Essais".
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*. Paris: Nathan-CLE international,.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.
- Reuter, Y. (2011). *dictionnaire des concepts fondamentaux de la didactique*. Batna: El-midad.
- Rey, B. (2001). Manuels scolaires et dispositifs didactiques. Dans Lenoir, Y; Rey, B; Roy, G-R; J, Lebrun (dir.), *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: Regards critiques sur ses limites* (pp. 25-40). Sherbrook: Éditions du CRP.
- Robardet, G. (1990). Utiliser des situations-problèmes pour enseigner les sciences physiques. *Le petit x* (23), pp. 61-70.
- Roegiers, X. (2006). *Une édagogie d'intégration*. Brussels:De Boeck.
- Rosier, J. F. (2002). *la didactique du français*. Paris: PUF.
- Saussez, F., & Loiola, F. A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (03).
- Schon, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec: Éditions Logiques.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation.*, 57, pp. 39-50.
- Todorov, T. (2002). *Mémoire du mal, tentations du bien*. Albin Michel.
- Vergnaud, G. (2012). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance. *Investigações em Ensino de Ciências* , 17 (2), pp. 287-304.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en Education* , pp. 9-22.
- Vergnaud, G. (2009). The Theory of Conceptual Fields.*Human Development* (52), pp. 83–94.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organismateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante.*Recherche et formation* 56. PP 95-108.

Sitographie :

- Bourguignon, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. Consulté le 01, 03, 2018, sur le site de l'APLV :<https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- Ministère de L'Education Nationale. (s.d.). *Guide Pédagogique destiné aux enseignants de français*. (M. d. Nationale, Éd.) Consulté le janvier 21,02, 2018, sur site de l'INFPE: <http://www.infpe.edu.dz>
- Nagels, M. (2015). *Fécondation croisée de deux théories : la théorie sociocognitive et la conceptualisation dans l'action*. Consulté le 23,7, 2018, sur HAL: <https://hal.archives-ouvertes.fr/cel-01217639> consulté le 19/11/2018.
- Puren, C. (2018). *Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire*. Consulté le 11, 1, 2018, sur didactique des langues-cultures: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f>
- Vergnaud, G. (1989). *la théorie des champs conceptuels. les publications de l'institut des mathématiques de Rennes, fascicule S6, pp. 47-50*.disponble sur http://www.numdam.org/item?id=PSMIR_1989__S6_47_0, consulté le 18,12,2018.

Table des matières

Introduction générale: Error! Bookmark not defined.

Chapitre I: Cadre théorique et conceptuel..... Error! Bookmark not defined.

Introduction..... 10

1. Pratiques enseignantes /pratiques d'enseignement..... 10

1.1. La compétence professionnelle..... 12

1.2. La conceptualisation. 14

1.3. Les représentations professionnelles..... 15

2. L'analyse des pratiques d'enseignement en didactique..... 17

3. Vers une ingénierie didactique professionnelle. 18

3.1. La théorie de la conceptualisation dans l'action. 19

3.1.1. Le modèle théorique de Vergnaud..... 19

3.1.2. Le modèle théorique de Pastré..... 22

3.1.3. Les modèles de Grangeat, un modèle pratique pour l'analyse de l'activité

d'enseignement..... 24

Conclusion..... 25

Chapitre II : l'approche par situation-problème .. Error! Bookmark not defined.

Introduction..... 27

1. Bref aperçu sur les méthodologies d'enseignement du fle..... 27

2. La pédagogie par résolution des problèmes..... 33

2.1. Fondements psychologiques 33

2.2. Fondements didactiques : apprendre autrement..... 34

2.3. Fondements pédagogiques : Enseigner autrement 36

3. L'approche par situation-problème..... 37

3.1. Qu'est-ce qu'une situation-problème ? 38

3.2. Les types des situations-problèmes. 41

3.3. La construction d'une situation-problème 42

3.4. Le déroulement d'une situation-problème 43

3.5. Les critères de validation d'une situation-problème 45

4. La situation-problème au service de l'apprentissage en classe du fle..... 45

4.1. Faire vivre des situations-problèmes en classe du fle. 45

4.2. Vers une 2^{ème} génération des situations-problèmes en classe du fle. 47

4.3. La particularisation de la situation-problème selon l'approche actionnelle. 49

Conclusion.....	51
------------------------	-----------

Chapitre III : présentation de la méthodologie de travail. . Error! Bookmark not defined.

1. Contexte général et particulier de la recherche.....	54
1.1. Contexte général de la recherche.	54
1.2. Contexte particulier de la recherche.....	57
2. Problématique de la recherche.....	57
3. Questions et hypothèses de la recherche.	58
4. Public concerné par l'étude.....	58
5. Méthodes d'analyse des pratiques d'enseignement.....	59
5.1. L'évolution des paradigmes de recherche sur les pratiques d'enseignement.	59
5.1.1. Les approches méthodologiques à visée prescriptive :	60
5.1.2. Les approches méthodologiques à visée heuristique.	61
5.1.3. Les approches méthodologiques à visée pratique.	61
5.2. Les instruments de recueil des données	62
5.2.1. Le questionnaire :	62
5.2.2. Le test :	64

Chapitre IIII : présentation, analyse et interprétation des résultats.....Error!
Bookmark not defined.

1. Présentation et analyse des données du questionnaire.....	66
1.1. Premier axe : la conception d'une situation-problème	66
1.2. Deuxième axe : la mise en pratique d'une situation-problème.	71
1.3. Analyse des modèles de conceptualisation.	81
2. Analyse des situations-problèmes proposées par les enseignants.	84
3. Synthèse :	89

Conclusion générale : *Error! Bookmark not defined.*

Bibliographie..... **89**

Liste des tableaux

- Tableau 1 : tableau récapitulatif des méthodologies d'enseignement des langues étrangères et vivantes (1 ^{ère} partie)	29
- Tableau 2 : tableau récapitulatif des approches d'enseignement des langues étrangères et vivantes (2 ^{ème} partie)	32
-Tableau 3 : distinction exercice/problème selon (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002, p. 24)	40
-Tableau 4 : parcours scolaire d'un enfant algérien d'après (Guidoum, 2010, p. 25).....	55
-Tableau 5 :Organisation de l'enseignement du français au sein du système scolaire algérien.	56
-Tableau 6 : Axes et facettes	64
-Tableau 7 : deuxième facette : les connaissances de référence.....	68
-Tableau 8 : les indices ou le quoi repérer dans la situation.....	71
-Tableau 9 : les règles d'action où le comment agir en situation.	74
-Tableau 10 : grille d'analyse conceptuelle (01)	81
-Tableau 11 : grille d'analyse conceptuelle (02)	82
-Tableau 12 : grille d'analyse conceptuelle (03)	83
-Tableau 13 : grille d'analyse des situations-problèmes du 1 ^{er} groupe.....	85
-Tableau 14 : grille d'analyse des situations-problèmes du 2 ^{ème} groupe.	87
-Tableau 15 : grille d'analyse des situations-problèmes du 3 ^{ème} groupe.	88
-Tableau 16 : tableau de correspondance : valeur du modèle de conceptualisation et valeur de la SP.....	90

Table d'illustrations

-Figure 1 : Conceptualisation de l'activité d'enseignement dans une séance d'enseignement-apprentissage. (Huber, 2003)	43
-Figure 2 : schématisation du croisement entre la dimension des savoirs, celle des capacités et celle des situations (Roegiers, 2006, p. 89).....	49
-Figure 3 : Répartition des diplômes et des certificats des enseignants.	59
-Figure 4 : l'intérêt de la situation problème.....	67
-Figure 5 : l'impact de la formation initiale.	68
-Figure 6 : l'obstacle comme noyau dur de la situation –problème.	69
-Figure 7 : la durée de la situation problème.....	69
-Figure 8 : l'appréhension de la compétence à communiquer langagièrement.	70
-Figure 9 : la place des représentations des élèves.....	72
-Figure 10 : la focalisation sur le produit ou le processus de production.....	72

-Figure 11 : le savoir agir en situation.	73
-Figure 12 : l'équation de la situation-problème.....	75
-Figure 13 : les démarches de résolution.....	76
-Figure 14 : proposer des situations inédites.....	77
-Figure 15 : problèmes fermés et situation-problème.	78
-Figure 16 : modalité de travail.	79
-Figure 17: Item11 : la nature des taches à proposées.....	79
-Figure 18 : item 12, l'apprentissage par les tâches complexes.....	80
-Figure 19 : schéma de correspondance : valeur du modèle de conceptualisation et valeur de la SP.....	91

Annexes

Pré-questionnaire

Monsieur, Madame,

Nous vous prions de remplir ce questionnaire pour nous permettre de mettre l'accent sur la relation entre les modèles de conceptualisation chez les enseignants du fle et la mise en place d'une situation problème en classe de 5^{ème} AP.

Il ne s'agit pas d'un test, c'est plutôt une explication de votre manière de faire.

Les informations que vous fournissez nous seront très utiles. Nous vous en garantissons le plus strict anonymat.

Diplôme :

Ancienneté dans l'enseignement : moins de 5 ans 5 à 10 plus de 10 ans

• Cochez la case qui vous convient le plus.

- ED : Entièrement en Désaccord
- D : plutôt en Désaccord
- A : plutôt d'Accord
- EA: Entièrement d'Accord

	Item	ED	D	A	EA
01	Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de l'approche par situation-problème.				
02	Pour certains, une situation problème est une situation d'apprentissage construite autour d'un obstacle à franchir.				
03	Une situation problème ne doit pas créer un conflit sociocognitif entre les élèves.				
04	L'équation de la situation problème peut s'écrire comme suit : explication- compréhension-application.				
05	La situation problème peut s'étaler sur une séance, une séquence ou un projet.				
06	Pour contextualiser la situation je peux proposer des situations réelles qui font allusion à des problèmes réels.				
06	Les démarches de résolution sont données à priori.				
07	Le dénouement de la situation devrait provoquer un changement au niveau de la structure cognitive de l'élève.				
08	Quand je propose une situation-problème, je dois mettre à l'esprit qu'elle soit une situation inédite.				
09	Je préfère travailler avec des problèmes fermés (question-réponse).				
10	Le problème doit faire référence aux représentations des élèves.				
11	Je préfère que les élèves travaillent individuellement pour résoudre le problème.				

12	Les tâches que je propose ne sont pas nécessairement langagières.				
13	La situation-problème doit être accompagnée d'une tâche complexe.				
14	Certains croient que la complexité de la situation réside dans le degré de la difficulté.				
15	Quand les élèves se sentent incapables de résoudre le problème, l'enseignant peut le résoudre à leur place et se contenter d'explication.				
16	Le noyau dur des tâches que je propose est constitué autour du produit de la tâche à exécuter.				
17	Certains pensent que les exercices systématiques sont plus rentables que la démarche de résolution des problèmes.				
18	Lors d'une situation-problème à l'oral ou à l'écrit, ce qui compte à mon sens, ce n'est pas la correction de la langue mais plutôt le savoir agir en situation et le fait que l'élève se débrouille agilement.				
19	Les enseignants font peu d'effort pour étayer la tâche. Ils préfèrent plutôt balancer la réponse que de chercher les moyens d'aide à la résolution.				
20	En classe de fle, la compétence à communiquer langagièremment est un moyen d'action et non pas une compilation de ressources langagières.				

Questionnaire final¹⁸

Monsieur, Madame,

Nous vous prions de remplir ce questionnaire pour nous permettre de mettre l'accent sur la relation entre les modèles de conceptualisation chez les enseignants du fle et la mise en place d'une situation problème en classe de 5^{ème} AP.

Il ne s'agit pas d'un test, c'est plutôt une explication de votre manière de faire.

Les informations que vous fournissez nous seront très utiles. Nous vous en garantissons le plus strict anonymat.

Diplôme :

Ancienneté dans l'enseignement : moins de 5 ans 5 à 10 plus de 10 ans

• Cochez la case qui vous convient le plus.

- ED : Entièrement en Désaccord
- D : plutôt en Désaccord
- A : plutôt d'Accord
- EA: Entièrement d'Accord

	Item	ED	D	A	EA
01	Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de l'approche par situation-problème.				
02	Pour certains, une situation problème est une situation d'apprentissage construite autour d'un obstacle à franchir.				
03	L'équation de la situation problème peut s'écrire comme suit : explication- compréhension-application.				
04	La situation problème peut s'étaler sur une séance, une séquence ou un projet.				
05	Les démarches de résolution sont données à priori.				
06	Le dénouement de la situation devrait provoquer un changement au niveau de la structure cognitive de l'élève.				
07	Quand je propose une situation-problème, je dois mettre à l'esprit qu'elle soit une situation inédite.				
08	Je préfère travailler avec des problèmes fermés (question-réponse).				
09	Le problème doit faire référence aux représentations des élèves.				
10	Je préfère que les élèves travaillent individuellement pour résoudre le problème.				
11	Les tâches que je propose ne sont pas nécessairement langagières.				
12	La situation-problème doit être accompagnée d'une tâche complexe.				

¹⁸Ce questionnaire s'inspire des travaux de (Guidoum, 2010) et de (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002) ainsi que les orientations du Ministère de l'Education Nationale dans le guide d'accompagnement du cycle primaire 2016.

13	Le noyau dur des tâches que je propose est constitué autour du produit de la tâche à exécuter.				
14	Lors d'une situation-problème à l'oral ou à l'écrit, ce qui compte à mon sens, ce n'est pas la correction de la langue mais plutôt le savoir agir en situation et le fait que l'élève se débrouille agilement.				
15	En classe de fle, la compétence à communiquer langagièrement est un moyen d'action et non pas une compilation de ressources langagières.				

Grille d'évaluation des situations-problèmes.²⁰

critères		globale					complexe					signifiante					total
indicateurs																	
Groupe	Ens																
	Ens																
	Ens																
	Ens																
	Ens																
	Ens																
Indicateurs		1 : complète 2 : contextualisée 3 : concrète 4 : vise une compétence générale 5 : disponibilité des moyens de résolution.					1 : variété des démarches de résolution. 2 : contraignante 3 : mobilise des connaissances et compétences variées. 4 : variété des réponses. 5 : donne lieu à un moment de métacognition					1 : sollicite une action réelle 2 : réaliste et réalisable 3 : orienté vers un but propre à l'élève 4 : crée un conflit cognitif 5 : crée un conflit sociocognitif.					

²⁰Cette grille a été élaborée à partir des travaux de (Dalongeville & Michel, 2000) et (De Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2002).

Grille d'analyse conceptuelle.²¹

Axes		Conception de la situation-problème				Mise en pratique de la situation-problème								Total	Etendue du modèle conceptuel			
Facettes		but	Connaissances De référence				indices			Règles d'action								
Items		6	1	2	4	15	9	13	14	3	5	7	8			10	11	12
Groupe	Ens																	
	Ens																	
	Ens																	
	Ens																	
	Ens																	
	Ens																	
Aspect positif : 1 aspect négatif : 0 Au dessous de la moyenne (- moyenne): moins de 5 éléments Moyen : entre 5 et 10 éléments. Au dessus de la moyenne (+ moyenne) : plus de 10 éléments.																		

²¹ L'élaboration de cette grille s'inspire des modèles analytiques de (Goigoux, 2007) et (Grangeat, 2010)

Echantillon des réponses des enseignants.

1. Questionnaire

Monsieur, Madame,

Nous vous prions de remplir ce questionnaire pour nous permettre de mettre l'accent sur la relation entre les modèles de conceptualisation chez les enseignants du fle et la mise en place d'une situation problème en classe de 5^{ème} AP.

Il ne s'agit pas d'un test, c'est plutôt une explication de votre manière de faire.

Les informations que vous fournissez nous seront très utiles. Nous vous en garantissons le plus strict anonymat.

Diplôme : *P.E.P.*

Ancienneté dans l'enseignement : moins de 5 ans de 5 à 10 plus de 10ans

• Cochez la case qui vous convient le plus.

- ED : **E**ntièrement en **D**ésaccord
- D : plutôt en **D**ésaccord
- A : plutôt d'**A**ccord
- EA: **E**ntièrement d'**A**ccord

1. A propos de la notion de situation problème.

	Item	ED	D	A	EA
01	Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de l'approche par situation-problème.		X		
02	Pour certains, une situation problème est une situation d'apprentissage construite autour d'un obstacle à franchir.			X	
03	L'équation de la situation problème peut s'écrire comme suit : explication-compréhension-application.			X	
04	La situation problème peut s'étaler sur une séance, une séquence ou un projet.			X	
05	Les démarches de résolution sont données à priori.			X	
06	Le dénouement de la situation devrait provoquer un changement au niveau de la structure cognitive de l'élève.			X	

2. A propos de la construction et la mise en pratique d'une situation-problème.

	Item	ED	D	A	EA
07	Quand je propose une situation-problème, je dois mettre à l'esprit qu'elle soit une situation inédite.		X		
08	Je préfère travailler avec des problèmes fermés (question-réponse).		X		
09	Le problème doit faire référence aux représentations des élèves.		X	X	
10	Je préfère que les élèves travaillent individuellement pour résoudre le problème.		X		
11	Les tâches que je propose ne sont pas nécessairement langagières.			X	
12	La situation-problème doit être accompagnée d'une tâche complexe.	X			
13	Le noyau dur des tâches que je propose est constitué autour du produit de la tâche à exécuter.	X			
14	Lors d'une situation-problème à l'oral ou à l'écrit, ce qui compte à mon sens, ce n'est pas la correction de la langue mais plutôt le savoir agir en situation et le fait que l'élève se débrouille agilement.			X	
15	En classe de fle, la compétence à communiquer langagièrement est un moyen d'action et non pas une compilation de ressources langagières.				X

1. Questionnaire

Monsieur, Madame,

Nous vous prions de remplir ce questionnaire pour nous permettre de mettre l'accent sur la relation entre les modèles de conceptualisation chez les enseignants du fle et la mise en place d'une situation problème en classe de 5^{ème} AP.

Il ne s'agit pas d'un test, c'est plutôt une explication de votre manière de faire.

Les informations que vous fournissez nous seront très utiles. Nous vous en garantissons le plus strict anonymat.

Diplôme : licence française.....

Ancienneté dans l'enseignement : moins de 5 ans de 5 à 10 plus de 10ans

• Cochez la case qui vous convient le plus.

- ED : Entièrement en Désaccord
- D : plutôt en Désaccord
- A : plutôt d'Accord
- EA: Entièrement d'Accord

1. A propos de la notion de situation problème.

	Item	ED	D	A	EA
01	Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de l'approche par situation-problème.		X		
02	Pour certains, une situation problème est une situation d'apprentissage construite autour d'un obstacle à franchir.			X	
03	L'équation de la situation problème peut s'écrire comme suit : explication-compréhension-application.			X	
04	La situation problème peut s'étaler sur une séance, une séquence ou un projet.		X		
05	Les démarches de résolution sont données à priori.			X	
06	Le dénouement de la situation devrait provoquer un changement au niveau de la structure cognitive de l'élève.			X	

2. A propos de la construction et la mise en pratique d'une situation-problème.

	Item	ED	D	A	EA
07	Quand je propose une situation-problème, je dois mettre à l'esprit qu'elle soit une situation inédite.		X		
08	Je préfère travailler avec des problèmes fermés (question-réponse).			X	
09	Le problème doit faire référence aux représentations des élèves.			X	
10	Je préfère que les élèves travaillent individuellement pour résoudre le problème.			X	
11	Les tâches que je propose ne sont pas nécessairement langagières.				X
12	La situation-problème doit être accompagnée d'une tâche complexe.			X	
13	Le noyau dur des tâches que je propose est constitué autour du produit de la tâche à exécuter.			X	
14	Lors d'une situation-problème à l'oral ou à l'écrit, ce qui compte à mon sens, ce n'est pas la correction de la langue mais plutôt le savoir agir en situation et le fait que l'élève se débrouille agilement.			X	
15	En classe de fle, la compétence à communiquer langagièrment est un moyen d'action et non pas une compilation de ressources langagières.			X	

Nous vous prions de compléter le document suivant en proposant une situation problème qui peut servir la compétence ci-mentionnée.

Activité : production orale

Titre : présenter un métier

Compétence visée : savoir produire, à l'oral, un énoncé mettant en œuvre des actes de parole (présenter, informer, donner son avis), en réponse à une situation-problème dont le thème porte sur la présentation d'un métier.

Dispositif d'apprentissage : approche par situation problème.

La situation problème à proposer

Présente un court texte oralement de 3 à 4 phrases pour présenter un métier de ton choix. N'oublie pas d'indiquer le lieu de travail. - Rater des actions qui permettent d'exercer ce métier. - Employer le présent. - Donner ton avis sur ce métier.

1. Buts et sous buts : pour quoi vous allez proposer cette situation ?

Pour produire un énoncé et de s'exprimer de manière compréhensible.

2. Indices : vous voulez repérer quoi chez les élèves ?

Je veux qu'il soit capable de répondre à une consigne ou à une question.

3. Règles d'action : comment vous allez amener les élèves à résoudre le problème ?

à l'aide d'un support, des images.

4. Connaissances de référence : sur quelle base vous allez agir de la sorte ?

Résumé: la présente étude traite la question de l'influence des modèles de conceptualisation chez les enseignants du fle sur la mise en place d'une situation-problème en classe de 5^{ème} AP. Les résultats obtenus confirment nos hypothèses de départ qu'estiment que les représentations professionnelles, la nature du modèle de conceptualisation et son étendue définiraient la qualité de la situation-problème et sa mise en pratique en classe du fle. Cela veut dire que le changement des pratiques d'enseignement passe nécessairement par une activité de reconceptualisation qui prend en compte la résistance des pratiques en présence.

Mots clés : conceptualisation, représentations professionnelles, situation-problème, pratiques d'enseignement.

ملخص: تعالج هذه الدراسة مسألة تأثير الأنماط المفاهيمية لدى أساتذة اللغة الفرنسية على تنفيذ وضعية مشكل في قسم السنة الخامسة ابتدائي. النتائج المتحصل عليها تؤكد فرضياتنا الابتدائية و التي ترى أن التصورات الوظيفاتية وطبيعة النمط المفاهيمي وامتداده يمكن أن يحدد نوعية الوضعية المشكل وكيفية وضعها حيز التنفيذ في قسم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية. هذا يعني أن تغيير الممارسات التعليمية يمر حتما عبر عملية إعادة بناء مفاهيمية تأخذ بعين الاعتبار مقاومة الممارسات الموجودة حاليا.
كلمات مفتاحية : المفاهيمية ، التصورات الوظيفاتية ، وضعية مشكل ، الممارسات التعليمية ، الفرنسية لغة أجنبية

Abstract: the present study deals with the influence of conceptualization models among teachers of the French foreign language on the setting up of a solving problem situation in 5th level in primary school. The results confirm our initial assumptions that professional representations, the nature of the conceptualization model and its extent would define the quality of the solving problem situation and its implementation in the classroom. This means that the change in teaching practices involves necessarily a reconceptualization activity that takes into account the resistance of the practices involved.

Key words: conceptualization, professional representations, solving problem situation, teaching practices, French foreign language.