

L'agir professoral des maîtres FRAM : analyse des pratiques interactives et remédiatrices dans le cours de français au primaire

Mirindrasoa RAMANAMPIARIVOLA

Université d'Antananarivo. rindra_mi@yahoo.fr

ENTREES D'INDEX

Mots-clés : pratique enseignante, interaction, remédiation, formation des enseignants, approche par compétence

Keywords: teaching practice, interaction, remediation, teacher training, competency-based approach

RESUME

Cet article présente un des résultats de nos travaux de terrain basé sur des observations de pratiques de classe dans le cours de français au primaire. Il vise une meilleure compréhension de l'agir professoral de quatre enseignants fonctionnaires et FRAM¹ en ce qui concerne la phase de présentation des ressources et la phase de remédiation de l'approche par compétences. L'attention a essentiellement été focalisée sur l'enseignant, et plus précisément sur sa manière de faire singulière que nous avons par la suite mise en relation avec son profil. Les résultats de l'analyse peuvent servir à la mise en place d'un dispositif de formation plus adapté aux besoins réels ressentis en milieu de travail après avoir identifié les points d'appui et les insuffisances à combler en vue d'optimiser l'acte d'enseigner.

ABSTRACT

This article presents one of the results of our fieldwork based on classroom observations at elementary level in a French class. It aims at a better understanding of the teaching actions of four official teachers and FRAM teachers regarding the resources presentation phase and the remediation phase of the competency-based approach. The attention was essentially focused on the teacher, and more precisely on his singular way of teaching that we later put in relation with his profile. The results of the analysis can be used to set up a training system more adapted to the real needs felt in the workplace after having identified the points of support and the insufficiencies to be filled in order to optimize the act of teaching.

¹Enseignants recrutés et payés par l'association des parents d'élèves (Fikambanan'ny Ray Aman-drenin'ny Mpianatra)

1. Introduction

Cet article part des données empiriques issues des observations *in situ* réalisées en 2015². Il décrit les pratiques pédagogiques et méthodologiques dominantes effectivement mises en œuvre par quatre enseignants du primaire malgache pendant les cours de français. La recherche porte sur le niveau micro du système, à savoir les salles de classes où se déroule l'action pédagogique. Il s'agit d'une recherche ethnologique à visée compréhensive qui applique une méthode inductive de terrain. L'analyse des interactions langagières en classe de français permet à la fois une analyse quantitative des alternances lors des prises de paroles, et une analyse qualitative susceptible de rendre compte de la manière dont les enseignants observés mettent en œuvre les principes appris lors des Journées de formation, ceux de l'approche par compétences et en particulier les phases initiales de présentation des ressources et d'évaluation formative avec remédiation. La phase finale dite d'intégration des ressources n'est pas concernée par cette analyse.

Notre statut est donc celui d'une observatrice surplombant les actions des enseignants et d'une chercheuse qui essaie de donner du sens aux actes observés en fonction de ses connaissances théoriques et de sa propre expérience. Les questions qui sous-tendent notre réflexion sont les suivantes : les quatre enseignants mettent-ils en œuvre la manière d'enseigner apprise lors des Journées de formation pédagogique ? Agissent-ils en conformité avec la manière de conduire les phases de présentation des ressources et de remédiation ? Observe-t-on un agir prescrit uniforme ou bien constate-t-on des styles professoraux différents ? Le français étant à la fois langue d'enseignement et objet d'études, il s'agira également de voir si l'on constate une insécurité linguistique qui se concrétise par un recours au malgache malgré la préconisation classique en didactique du français d'utiliser exclusivement la langue cible.

2. Cadre théorique

L'étude a comme point d'ancrage les théories des interactions. Nous partons du postulat que la classe est avant tout un lieu et un moment d'interactions. La vie d'une classe se réalise à travers les échanges entre l'enseignant et les apprenants et entre les apprenants eux-mêmes. Pour Kramsch (1984), aucun apprentissage n'est possible sans interaction :

Tout apprentissage réalisé par un enseignant et un apprenant est une interaction entre deux personnes, ou personnalités à part entière, engagées ensemble dans un processus de découverte commune. Apprendre, ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants. Que l'apprenant le veuille ou non, qu'il en soit conscient ou non, son apprentissage dans la classe se fera toujours à travers cette interaction. Plutôt que de nier, mieux vaut donc analyser en quoi elle consiste. » (p.78)

²Conformément à l'Arrêté n° 10.869/2015/MEN/SG/SLDC du 13 Février 2015 portant organisation transitoire de la méthode pédagogique, il s'agit de la dernière année de la mise en œuvre de l'APC dans le primaire malgache.

Un cours est une succession de prises de paroles entre les interactants, à travers lesquelles l'enseignant met en place l'activité didactique. Nous préférons le terme d'agir professoral en ce qu'il met en avant le caractère interactionnel de l'intervention de l'enseignant en classe. En expliquant le sens du terme « agir », Cicurel (2011a, paragr. 31) précise à juste titre que :

pour accomplir son métier, le professeur exécute *une suite d'actions* en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global. Ces actions ont la particularité d'être non seulement des actions sur autrui, mais aussi d'être destinées à provoquer des actions de la part du groupe ou d'individus puisqu'elles veulent induire des transformations de savoirs et parfois de comportement. Par l'observation de l'interaction on peut identifier des actes de langage.

Les interactions dans la classe de langue ont leurs propres spécificités qui méritent d'être prises en compte dans l'exploitation des données. Elles sont tellement complexes que l'exhaustivité nous paraît impossible. Pour la nécessité de l'analyse, nous retiendrons que les interactions se déroulent dans un cadre institutionnel contraignant ; les interactants sont des sujets sociaux à statuts asymétriques : l'enseignant et l'apprenant ; et symétriques : les apprenants entre eux, mais ils partageant tous la même préoccupation didactique, à savoir l'appropriation de la langue sur laquelle et à propos de laquelle s'organisent les échanges. Rabatel (2004, p.9) fait comprendre, quant à lui, la complexité des échanges langagiers dans une classe qu'il associe au statut socio-culturel et cognitif différent des interactants. La parole du Maître était autrefois « la voix du Savoir » devant lequel les points de vue personnels partiels devaient se plier » et c'est face à un adulte investi d'un [ce] pouvoir plus ou moins bien supporté » que la situation d'apprentissage place l'élève, d'où le malaise et le blocage plus que probables. Ceci pourrait être à l'origine du paradoxe inhérent à toutes situations d'apprentissage en ce sens que l'élève est encouragé à communiquer dans la langue qu'il apprend et pourtant, on sait qu'il n'est jamais libre et parfois doit se taire. Même s'il est vrai que la société évolue et plusieurs autres sources de savoir viennent concurrencer et parfois remettre en question la parole du maître et que les pratiques pédagogiques actuelles tendent vers la référence au modèle socio-constructiviste, ce rapport de force existe, nous semble-t-il, plus dans le primaire que dans les autres niveaux étant donné le statut peu avancé du public.

Par ailleurs, à l'opposé de l'interaction ordinaire, l'interaction didactique se fait essentiellement dans une langue modifiée. Cicurel (2011b) souligne le travail d'adaptation et de simplification que fait subir l'enseignant à la langue pour être compris par l'auditoire tandis que l'apprenant essaie de parler avec ses propres moyens dans la langue-cible pour jouer pleinement son rôle de co-constructeur du discours pédagogique. La fonction métalinguistique du langage y est privilégiée car le langage parle de lui-même et devient un code pour décrire l'objet-langue. Dès 1999, Springer a voulu mettre l'accent sur l'aspect problématique des interactions dans les classes de langue qui place souvent l'enseignant face à un dilemme : jouer le rôle de locuteur natif pour instaurer en classe un environnement communicatif « authentique » et son rôle d'enseignant dans un environnement didactique institutionnel « formaliste ».

En didactique des langues, les approches behavioristes très en vogue au début du XX^e siècle, appuyées sur les méthodes structuro-globales et audio-visuelles ont fait reconnaître, s'agissant des interactions en classe de langue, la position centrale et dominante occupée par l'enseignant bien que le rôle joué par les apprenants ne soit pas à négliger pour qu'il y ait acquisition de l'objet. En effet, certaines tâches lui reviennent exclusivement : c'est lui qui initie les échanges, lance les activités,

gère les interactions, distribue les prises de parole, apprécie les réponses des apprenants, etc. Autant dire que le discours de l'enseignant est déterminant dans une classe de langue au point de devenir objet de recherche à part entière. C'est à ce modèle canonique ternaire des échanges pédagogiques en classe de langue (solicitation/réponse/ rétroaction) développé chez Sinclair et Coulthard (1975) que se sont référés Postic et De Ketele (1988, p.97) et plus tard, Cicurel (2011b, p. 323). Ce modèle a suscité de très vives critiques : Rabatel (2004), par exemple, le trouve un peu rigide. Aussi, selon lui, le fait que le professeur ouvre et ferme les échanges, qu'il y joue un rôle momentané et détient un statut stable le place en position de force et, partant, postule qu'en termes d'alternance des tours de parole, les interventions du professeur sont sensiblement plus importantes que celles des élèves alors qu'il est possible, voire souhaitable, que des interactions horizontales (Elève-Elève) s'enrichissent à plusieurs niveaux dans l'ensemble. Schlemminger et Springer (2006) voient le modèle comme une forme figée, comme la représentation de l'interaction *par défaut*. Selon ces auteurs, cette forme d'interaction de type reproduction ne peut favoriser qu'un équilibre communicationnel dans une classe de langue. D'autres formes d'interaction plus communicatives existent. C'est, par exemple, le cas de la reconstitution collective d'un sens avec des activités collectives guidées dont les réponses ne sont pas prédéterminées et du travail collaboratif focalisé sur l'interaction elle-même et développé dans des situations de résolution de problèmes et dans les activités collaboratives.

La notion d'agir professoral fait penser, de toute évidence, à celle de pratiques enseignantes largement développée chez Altet dans le contexte de la formation professionnelle des enseignants. La référence à cette auteure s'avère incontournable pour toute recherche œuvrant dans ce domaine. Sans doute n'existe-t-il pas une définition unique et équivoque pour une notion aussi englobante, a fait constater l'auteure lors d'une synthèse des travaux d'équipes de chercheurs instituant les pratiques enseignantes comme objet de recherche.

Commençons par une définition plus commode d'Altet (2002, p. 36) qui décrit les pratiques enseignantes comme « ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves ». Selon elle, la notion de « pratiques enseignantes » comprend les pratiques d'enseignement-apprentissage dans la classe, elle ne s'y réduit pas :

l'enseignant a d'autres pratiques que le face à face pédagogique (les Pratiques de préparation d'un cours, Pratiques de présentation d'un cours Pratiques d'organisation matérielle de la classe, Pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, Pratiques d'encadrement des travaux des élèves, Pratiques d'évaluation, Pratiques de travail en équipe pédagogique, Pratiques de réunions avec les parents d'élève...)

Toujours selon l'auteure (Altet, 2002, p. 37), la pratique est une action située essentiellement réflexive : « la pratique n'est pas la mise en œuvre d'une simple rationalité, la résultante d'une planification préalable; elle se construit en situation à partir de micro-décisions, d'approximations bricolées et d'ajustements. »

La notion renvoie à l'enseignement. Elle est définie comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. » (ibid.)

C'est une notion englobante et multidimensionnelle (ibid.):

c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions mais cela comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans

une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision sous-jacents[...]. La pratique professionnelle recouvre donc à la fois la manière de faire de chaque personne singulière, « le faire propre à cette personne », son style, et « les procédés pour faire » qui correspondent à une fonction professionnelle (pour l'enseignant, le « savoir-enseigner ») telle qu'elle est définie par un groupe professionnel particulier en fonction de buts, d'objectifs, autour de rôles mais aussi par des choix autonomes, par une intentionnalité et des visées axiologiques propres à l'acteur.

Et une dernière définition (ibid.) qui semble concluante : « La pratique c'est le faire, l'agir professionnel ».

Après cet éclairage, pourrait-on établir un lien entre « pratiques enseignantes » et « agir professoral » ?

Notons d'emblée que la notion d'agir professoral renvoie également à l'enseignant. Cicurel (2011a, paragr. 31) la définit comme :

l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un « pouvoir-savoir » à un public donné dans un contexte donné. Il comporte également les intentions, les motifs et les stratégies mises en place. Il ne se limite pas à ce qui se passe dans *l'ici maintenant* de la classe, car il est aussi un projet, une projection et une prise en compte du passé.

Pour le caractériser, l'auteure (ibid., paragr. 33) précise que « l'agir ne se réalise pas de la même manière selon les cultures éducatives, l'environnement, la personnalité ou la formation de l'enseignant ». Autant dire qu'à chaque enseignant un agir mais peut-être aussi à chaque situation un agir.

Enfin, il convient de souligner avec Cicurel (2011a) qu'au-delà de toutes sortes de contraintes inhérentes au travail enseignant, la classe rend possible l'expression d'un style, d'une manière de faire singulière.

Cette étape définitoire nous permet de conclure que la notion de pratiques enseignantes et celle d'agir professoral ont en commun une double facette : celle qui est visible et perceptible que l'on peut observer *in situ* et celle qui relève de la dimension cachée de l'activité enseignante, seulement accessible au chercheur par le biais des verbalisations après coup. Etant donné la technique d'investigation mobilisée, l'analyse est portée sur l'activité visible de l'enseignant en classe de langue. L'objectif est d'attribuer des significations aux pratiques observées à travers les interactions langagières et didactiques qui s'y déroulent. La démarche adoptée est essentiellement interprétative et compréhensive.

Pour cette analyse, la référence à l'opposition classique entre les deux concepts « travail prescrit » et « travail réel » s'avère incontournable. D'après Maulini (2010), le travail prescrit est défini comme ce qui est attendu d'un travailleur, ce qui est normalisé dans les instructions, les directives, les codes et les programmes tandis que le travail réel englobe ce que le travailleur produit effectivement ou a le sentiment de produire, tantôt en deçà, tantôt au-delà des règles et des attentes formelles, d'où l'écart souvent constaté en ergonomie entre le travail prescrit et le travail réel. Clot (2001) y ajoute un autre concept-clé dans la clinique du travail : le réel de l'activité qui n'est pas que le réalisé car selon lui, c'est aussi des activités suspendues, contrariées et empêchées.

3. Approche méthodologique

Notre attention est focalisée sur le pôle enseignant sans pour autant négliger le pôle élève et le pôle savoir. Le travail enseignant pendant la phase interactive a été étudié à travers les moments les plus significatifs de chaque cours afin d'identifier la démarche didactique, l'approche pédagogique et méthodologique mises en œuvre et de les caractériser. Des tentatives de théorisation des pratiques individuelles de transmission ont été examinées afin de dégager le style de chaque enseignant. Cicurel (2002, paragr.29) définit celles-ci comme « des pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et des savoir-faire ». Ces pratiques dépendent, selon elle, « de la culture d'origine des interactants, de la formation de l'enseignant, de son expérience, et de sa personnalité » (ibid.)

L'unité d'analyse dépasse les phrases isolées énoncées par les enseignants observés et correspond à un élément beaucoup plus structuré qu'est la séquence. La notion a été à l'origine de maintes recherches dans le domaine de la formation des enseignants. Postic et De Ketele (1988, p. 97) la définissent ainsi :

un enchaînement d'actes pédagogiques et d'échange entre l'enseignant et ses élèves en vue de parvenir à un but donné qui s'inscrit dans une démarche d'ensemble. Chaque séquence possède son unité propre par le but spécifique qu'elle veut atteindre et elle est une étape dans une progression globale vers le ou les objectifs de l'activité pédagogique.

L'analyse séquentielle repose sur le principe qu'en communication pédagogique, les comportements verbaux et non verbaux ne prennent de sens qu'en référence à une situation particulière dans laquelle ils ont été observés. Chaque comportement ne doit pas être pris et interprété isolément en dehors de son contexte et indépendamment des intentions qui l'animent. Le travail se réalise en trois étapes :

1^{ère} étape : identification des séquences didactiques qui structurent une unité ;

2^e étape : analyse du processus interne de chaque séquence à travers la nature et la progression des échanges d'un côté, et la cohérence et l'organisation du discours de l'autre, à travers les chaînes d'échanges et d'interaction. Le but étant de voir la cohérence de l'ensemble de la séquence, et l'adéquation entre le comportement verbal de l'enseignant et les objectifs poursuivis et l'approche pédagogique préconisée ;

3^e étape : analyse de la cohérence externe entre les séquences, c'est-à-dire l'organisation de l'ensemble des séquences en tant qu'unité didactique.

Pour compléter l'analyse, la référence à Girard (1971) s'est avérée nécessaire. Selon lui, la plupart des séances de langue vivante s'articulent autour de différentes phases connues sous le nom de moments de la classe de langue, à savoir le contrôle ou la mise en train et l'étude de l'élément nouveau qui se fait en trois étapes : la présentation de l'élément nouveau, l'exploitation ou le réemploi (pour des éléments lexicaux) et la fixation (pour des structures grammaticales). L'objectif poursuivi est différent pour chaque moment, ce qui détermine le rôle du professeur et la nature des interactions attendues entre lui et ses élèves. Nous retenons ce schéma classique étant donné que le même principe de structuration des séquences ou unités didactiques [selon les termes de l'approche communicative] en différentes phases d'apprentissage est gardé par les manuels de langue.

Ainsi, notre approche méthodologique se base sur une analyse didactique des séquences. Elle consiste à examiner et à comparer les pratiques pour faire apparaître les configurations personnelles de chaque enseignant ou son style dominant et, éventuellement, les configurations communes à tous les enseignants observés.

Enfin, il est à noter que la période de l'observation a coïncidé avec la dernière année de mise en œuvre de l'APC dans les écoles primaires publiques. Notre intention n'était ni de mener une réflexion sur l'approche ni d'en faire le bilan. Par contre, nous avons porté une attention particulière aux pratiques effectives de remédiation des enseignants observés étant donné leur rôle déterminant dans la progression et la réussite de l'apprentissage. Dans cette visée, il aurait été préférable d'envisager l'observation pendant la semaine d'intégration et plus précisément au moment de la correction et la remédiation au sens où Roegiers (2010, p.72) l'entend. Malgré cette impossibilité, nous pensons que chaque fois que l'enseignant procède à une évaluation formative et qu'il décèle des difficultés des élèves, il est appelé à engager des remédiations qui les aideraient à les surmonter. Il va sans dire que les multiples dimensions de l'agir professoral telles qu'elles sont exposées plus haut ne peuvent être toutes atteintes au moyen de l'observation de classe. De même, parmi les quatre fonctions³ retenues par le référentiel du métier d'instituteur à Madagascar (2005), seules les données sur la fonction liée à l'enseignement sont directement accessibles par cette technique d'investigation.

3.1. DÉLIMITATION DU CORPUS D'ANALYSE

La réflexion est basée sur un ensemble de scripts de 13 cours observés et filmés de quatre enseignants de deux niveaux différents du primaire : le CP2 et le CM1. L'objectif est de comprendre les pratiques réelles d'interaction et de remédiation des enseignants en milieu de travail.

Les enseignants observés ont entre 34 et 47 ans. Le plus âgé et le plus jeune sont tous deux des maîtres FRAM en attente de recrutement, avec respectivement neuf ans (dont quatre passés dans un établissement privé et cinq dans le public) et deux ans d'expérience professionnelle. Sans aucune formation initiale, ils sont seulement bénéficiaires des Journées Pédagogiques (JP) organisées par la Zone d'administration pédagogique (ZAP) à chaque pause bimestrielle comme tous leurs collègues. Les deux autres sont plus avancées en matière de formation : l'enseignante C est titulaire d'un Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) et d'un DPAEC en 2004-2005 et a 10 ans d'expérience, dont trois ans passés dans un Collège d'Enseignement Général tandis que l'enseignante D est titulaire d'un CP-EP délivré en 2013-2014.

3.2. CARACTÉRISTIQUES DES SÉQUENCES OBSERVÉES

A part les consignes d'ordre technique, aucune autre n'a été donnée. Le soin de choisir l'objet de la séance a été laissé à chaque enseignant mais à condition de respecter le programme scolaire et la planification bimestrielle. Les cours dont les durées varient entre 30 à 40 minutes sont codifiés selon l'enseignant (Ex : A4) et les interventions de l'enseignant (P) et celles des élèves (E) à l'intérieur du même cours ont été numérotées au fur et à mesure de leur apparition.

³ Le référentiel mentionne quatre fonctions: l'enseignement, la communication, l'éducation et l'analyse – régulation. La fonction d'enseignement est déclinée en deux compétences : -Anime des séquences d'apprentissage après élaboration de fiches de préparation et de matériels didactiques adéquats, en s'appuyant sur des situations diversifiées et adaptées aux apprenants. – Produit un dispositif de suivi/encadrement, d'évaluation et de remédiation.

Tableau 1: Récapitulatif des séances observées et transcrites faisant l'objet de l'analyse

Enseignant A	1. Les nourritures ces animaux dans la bassecour
	2. Le son « an » et « am »
	3. Les produits des animaux de la ferme (vocabulaire)
	4. Le son « on »
Enseignant B	1. Demander des informations
	2. Les pronoms relatifs CUI et QUE
	3. Les pronoms relatifs CUI et QUE (exercices)
Enseignant C	1. Les fruits et legumes
	2. Le son « ui »
	3. Les fruits et légumes (exercices)
Enseignant D	1. Le plan de la ville (Expression orale)
	2. L'interrogation
	3. L'interrogation (exercices)

L'analyse succincte des programmes des niveaux retenus d'après les guides d'intégration conçus par le MENRES (s.d.) aidera à mieux comprendre ce qui est attendu des enseignants.

Le français en CP2

Il s'agit de la deuxième année d'étude de la langue française au primaire. Si le CP1 est exclusivement consacré à l'apprentissage oral de la langue, ce niveau constitue le premier contact avec le code écrit à travers les trois sous-disciplines : vocabulaire, expression orale et phonétique. Le volume horaire hebdomadaire du français est de six heures réparties en séances de 20 à 30 min. En matière de compétence, l'élève saura produire à l'oral au moins deux phrases dans des situations de communication adaptées à son niveau et à son environnement, saura comprendre un message écrit court, facile avec cinq phrases et vignettes, au maximum produire un texte court, simple, dans diverses situations de communication adaptées à son niveau et à son environnement.

Le français en CM1

Il s'agit d'un niveau plus avancé avec plus de sous-disciplines traitées : expression orale, expression écrite, vocabulaire, lecture, grammaire, conjugaison, orthographe. Six heures sont consacrées au français dans la semaine, réparties en 12 séances de 30 mn. A ce niveau d'études, l'élève comprend, réagit à un ou deux messages courts et simples adaptés à son niveau et à son environnement et produit, à partir des supports écrits et iconographiques, un message court (de cinq à dix phrases) avec des mots, des expressions et des structures pris dans son répertoire.

Code de transcription

P : Professeur

E : Elève

SR : Sans réponse

+ : Pause silencieuse courte

++ : Pause silencieuse plus longue

+++ : Pause silencieuse très longue (enregistrement non coupé)

XXX : Suite de syllabes inaudibles ou ne pouvant pas être orthographié

↗ : intonation ascendante marquant une question

NON : Accentuation, emphase

(...) : commentaire du transcripteur

4. Résultats de l'analyse

Cette partie se propose de rendre compte des pratiques enseignantes observées pendant la phase interactive d'apprentissage de l'objet et pendant la phase remédiateur située à la fin de chaque leçon. Tout au long de l'analyse, pour désigner l'enseignant, le genre masculin est utilisé dans tous les cas afin de respecter le principe d'anonymat des pratiques observées.

4.1. STRUCTURE GLOBALE DES SEANCES OBSERVEES

Pour ce volet d'analyse, nous partons de l'idée qu'il existe des séquences qu'on s'attend à retrouver dans toute séance complète quels que soient leur nature et l'objet traité. Pour ce faire, nous avons repéré les phrases didactiques qui marquent le passage d'une étape à l'autre.

Tableau 2: Analyse structurelle des séances observées

		Rappel/contrôle/Mise en train	Présentation	Exploitation	Application	Evaluation Remédiation
A	1. Les nourritures des animaux de la bassecour	+	+	+	+	-
	2. Le son "an" et "am"	+	+	+	+	-
	3. Les produits des animaux de la ferme (vocabulaire)	+	+	+	+	+
	4. Le son "on"	+	+	+	+	+
B	1. Demander des informations	+	+	+	+	-
	2. Les pronoms relatifs "Qui" et "Que"	+	+	-	+	+
	3. Les pronoms relatifs "Qui" et "Que"(exercices)	+			+	+
C	1. Les fruits et légumes	+	+	+	+	+
	2. Le son "ui"	+	+	+	+	+
	3. Les fruits et légumes (exercices)	+	+	+	+	+
D	1. Le plan de la ville (expression orale)	+	+	+	+	-
	2. L'interrogation	+	+	+		
	3. L'interrogation (exercices)	+			+	+

Dans l'ensemble, les signes (+) sont beaucoup plus importants que les signes (-), ce qui signifie que les cours observés ont mis en évidence les principales étapes attendues dans une classe de langue. Là où l'unité n'est pas close c'est lorsqu'il y a application non suivie de remédiation (cas de A1, A2, B1 et D1), c'est dire que les principes sont acquis en matière de planification de cours mais les difficultés se situent par rapport à la remédiation. Nous y reviendrons plus longuement. Malgré son statut de

novice, les cours de l'enseignant C forment tous des unités closes. Nous avons laissé vides les cases correspondant à la présentation et à l'exploitation pour les séances réservées aux exercices ou aux applications.

Pour comprendre l'agir de chaque enseignant, ce travail de repérage paraît insuffisant, encore faut-il se pencher sur la manière dont l'enseignant conduit chaque étape, et plus précisément sur les démarches et les stratégies qu'il met personnellement en œuvre à travers lesquelles se manifeste son style.⁴

4.2. COHERENCE ENTRE LES DIFFERENTES PHASES DIDACTIQUES

L'enseignant A a systématiquement énoncé l'objectif de sa leçon juste après le contrôle des acquis ou la phase de rappel. Les différentes phases de la leçon sont facilement identifiables. L'enseignant a conduit la présentation et la fixation de l'élément nouveau, que cela relève du vocabulaire ou de la phonétique, habilement et avec aisance. On peut dire que ces phases sont relativement réussies. Cependant, un fort déséquilibre dans la répartition du temps l'a entraîné à négliger les exercices d'exploitation sans lesquels elle risquerait de rater son objectif. A ce sujet, les exercices proposés sont en nombre insuffisant, souvent limités à un seul exercice écrit par leçon, et manquent généralement de pertinence par rapport à l'objectif. Pour l'acquisition du son [ø] par exemple, la consigne était « Complète par le ou la » et pour le son [ã], « Je complète les points par an ou am » où quatre mots isolés seulement ont été proposés, sans groupe de mots ni phrase. Les mêmes insuffisances ont été constatées dans les pratiques des autres enseignants où la présentation et, le cas échéant, la fixation occupent la majorité du temps au détriment du réemploi, souvent effleuré. S'agissant d'une langue, nous pensons que les exercices et les activités proposés à l'écrit sont tellement limités qu'ils ne laissent entrevoir aucune progression ni sur le plan linguistique ni sur le plan communicatif.

4.3. ALTERNANCE DES PRISES DE PAROLE : ANALYSE QUANTITATIVE ET QUALITATIVE

De par la nature des compétences visées, il apparaît évident que pour la même durée on n'aura pas le même nombre de tours de prises de parole dans des classes de langue de niveaux différents. Avec une classe débutante telle le CP2, l'objectif est de parvenir à créer des automatismes et des réflexes d'utilisation de mots et de structures par le truchement des activités essentiellement basées sur la répétition et la mémorisation. La situation est sensiblement différente quand on passe à un niveau supérieur où l'apprenant est de plus en plus appelé à analyser et à produire qu'à reproduire. L'objet traité devient de plus en plus complexe, ce qui demande un temps de réflexion assez important réduisant le nombre d'interactions. Il est trop ambitieux de vouloir saisir les interactions dans une classe dans leur intégralité : il est très difficile voire impossible d'enregistrer tous les échanges qui se font à voix basse entre les interactants et de suivre toutes les discussions pendant les travaux de groupe ; le nombre avancé n'est donc qu'une donnée approximative. Le graphique suivant donne une vue d'ensemble des prises de paroles dans les cours examinés.

⁴Partie du principe que chaque enseignant a un style particulier (manière d'être, de communiquer et de faire), Altet caractérise la pratique enseignante à partir de son style pédagogique. Celui-ci, selon elle, est constitué de trois dimensions constitutives interdépendantes : la dimension « style personnel », la dimension « style relationnel et interactionnel » et la dimension « style didactique ». Cf. Altet, M. (2001). Les styles pédagogiques. Dans Ruano-Barbalan, J-C. (coord.). *Eduquer et former*. PUF.

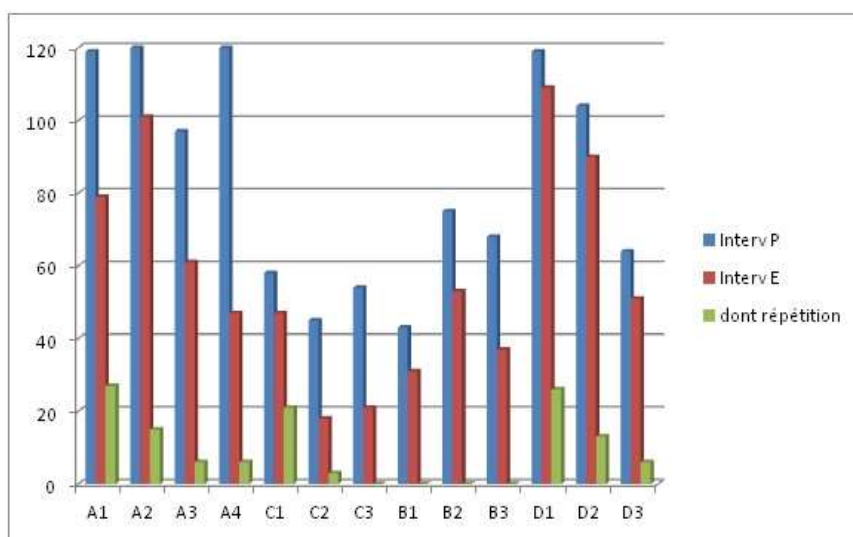


Figure1 : Répartitions des prises de parole des interactants

Quantitativement, les données apparaissent nettement significatives : pour le niveau CP2, la classe de l'enseignant A est plus interactive que celle de l'enseignant C. En moyenne, le nombre de prises de paroles chez C atteint à peine la moitié de celui enregistré chez A. Lors des séances d'acquisition de vocabulaire, par exemple, avec A2 « Les produits des animaux de la ferme » (24'14), on arrive à 120P et 101E tandis qu'avec C1 « Les fruits et légumes », (42'29) 58P/47E seulement. L'explication de cet écart pourrait être creusée dans la manière de faire la classe de chaque enseignant, leur style dont la compréhension ne doit être dissociée de leur profil professionnel respectif.

L'enseignant A a eu beaucoup recours à la répétition de nature psittachistique, individuelle de préférence, et aux questions de relance avec lesquelles elle a fait preuve d'aisance et de professionnalisme. La séquence suivante correspond à un échange au moment d'une phase d'observation appuyée sur un support visuel accroché au tableau.

- A1- P2 : Allez++que voyez –vous ↗Sitraka
- E1 : Je vois le poussin
- P3 : Oui, à toi Santatra
- E2 : Je vois le coq
- P4 : Oui, très bien, ...Faratiana
- E3 : Je vois...le dindon
- P5 : Le dindon, oui très bien, Tolotra
- E4 : Le canard
- P6 : Le canard Lahatra
- E4 : Je vois le poule
- P7 : La poule oui, c'est quoi encore ↗ Acasia
- E : SR
- P8 : Sitraka
- E5 : Je vois le cocotte
- P9 : Tu trouves LE cocotte ↗

Certes, cet extrait a l'apparence d'un échange ordinaire qu'on peut entendre dans une classe de langue surtout lorsqu'on voit le niveau de difficulté des unités linguistiques utilisées. Pourtant il

donne à voir un savoir professionnel de l'enseignant mis en œuvre dans un processus interactif où il est amené à la fois à désigner ou à solliciter l'élève qui va prendre la parole, à lui fournir un feedback rapide à l'instant même et à corriger les erreurs des élèves sans pour autant interrompre la conversation.

Chez cet enseignant, les mêmes gestes se répètent d'une séquence pédagogique à une autre et d'une leçon à une autre. Tel qu'il est montré dans cette séquence relevée lors d'une leçon de vocabulaire, il s'agit, pour lui, d'habitudes incorporées dans ses pratiques.

A2- P3 : Quelles sont les nourritures des animaux dans la basse-cour ↗ Quelles sont les nourritures des animaux dans la basse-cour ↗

P4 : A toi Fredo

E1 : Les nourritures des animaux c'est les maniocs

P5 : Le manioc++Très bien, à toi

E2 : Les nourritures des animaux c'est manioc

P6 : A toi Kanto

E3 : Les nourritures des animaux c'est le riz

P7 : Le riz++ à toi Clara

E4 : Les nourritures des animaux c'est le maïs

P8 : Oui, Lanto

E5L Les nourritures des animaux sont le lait

P9 : Oui, à toi

E6 : Les nourritures des animaux sont du riz

P10 : Du riz, c'est quoi encore ↗ à toi Faniah

E7 : Les nourritures des animaux sont le provende

P11 : La provende+++c'est quoi encore ↗

On aura compris tout de suite le rythme auquel ces échanges verbaux se réalisent. Presque les mêmes actes reviennent : après la question de départ répétée 2 ou 3 fois adressée au collectif, l'enseignant désigne, apprécie la réponse fournie, reprend ou corrige éventuellement, pose la question et désigne l'interlocuteur suivant, ce qui explique la multiplicité des échanges, que nous trouvons bénéfique dans une classe de langue où l'interaction n'est pas qu'un simple moyen pour atteindre la finalité commune mais surtout une fin visée. Comme le prouve le graphe, le procédé de relance pour faire avancer l'apprentissage incite les élèves à agir et à interagir, et par conséquent permet à un maximum d'élèves de participer activement.

Par contre, l'enseignant C adopte dans la plupart du temps une pédagogie magistrale laissant peu de place à l'interaction. Cet extrait figure parmi les longs discours magistraux notés pendant son intervention :

Androany isika ao anatin'ny français dia ny légume et fruit, ny légume izany ao amin'ny sokajin'ny anana izany, anaovana sakafo ; ny fruit izany dia voankazo+++ Izany hoe, mizara roa mazava tsara izany ny atao légumes sy ny atao hoe fruits++ Ny légumes dia ny anaovantsika sakafo rehetra, fa ny hanaovantsika dessert izany tsy ao anatin'io no légumes fa ny ataontsika hoe sakafo laoka no tafiditra ao anatin'ny hoe légume no antsika+++ [...] Eto izany isika aloha, mamantatra hoe inona avy no anaran'ireto, tsy àry voatanisantsika eto daholo le izy satria sary vitsivitsy no hitantsika eto++Fa fantaritsika miadana eny foana izy rehefa manao exercices isika na rehefa manao pratique ana (hésitation) leçon eo fa ho fantarintsika izany ity sary amin'ny ilany ity mbola tsy navelatro le izy fa ho jerenareo eto hoe ity ny légume, ity ny fruit fa ny fitambarany moa dia ireto izy jereonareo ireto, sasantsasany ihany hoa ireo, fa mety misy tsy voasoratsika eo izao, fa ho vakiantsika aloha hoe inona avy ireto ho teneniko

Ce discours s'inscrit dans la phase de présentation. Le choix délibéré du recours massif au malgache fait partie de l'agir de l'enseignant C, sa propre réorganisation des prescriptions. Cet agir laisse entrevoir son insécurité linguistique et sa propre conception d'une classe de français bilingue. Du

point de vue pédagogique et didactique, on peut dire que ce discours magistral de plus de deux minutes s'analyse difficilement. Pour être significatif pour l'apprentissage, il aurait pu être d'un côté réduit à l'essentiel et de l'autre repensé de manière à favoriser l'interaction, d'autant plus que l'objet traité fait partie de l'expérience parfaitement connue des élèves. Leur difficulté est de savoir nommer ces objets en français, ce qui fait d'ailleurs la spécificité d'une séance d'acquisition de vocabulaire en langue étrangère à ce niveau scolaire. Par ailleurs, sa manière d'aborder ses leçons, si on s'en tient aux cinq premières minutes, révèle visiblement son style dominant avec une forte tendance à monopoliser la parole et à tout donner même pendant la phase de rappel ou de contrôle où il est fort souhaitable que l'enseignant se limite pour laisser la parole aux élèves. La manière dont il a mené le rappel lors de la séance de lecture et d'écriture sur le son « an » (Fiche C2) en fournit une illustration parfaite de cet enseignement de type frontal.

C2-P1 : Dia hamerina kely aloha isika ny leçon izay efa nantaontsika teo aloha dia ny son « oi », izany hoe ny « oi » efa nataontsika fa mba hiverenan'ilay izy ao an-tsaintsika, dia hoe mot ohatry ny inona moa izany, izany hoe, mot anaky 2 izany, izany hoe ny o sy ny i, no vakiana hoe « oi », amin'ny malagasy izy dia hafa ny fivakin'io fa amin'ny français « oi » ny « oi » no vakin'io indraindray isika tamin'ny exercice mbola nisy teny hoe oy, fa rehefa amin'ny français izany dia « oi » [w] no hamakiana azy, izany hoe, averina ao an-tsaintsika izany, io efa haintsika io fa efa nataontsika fa mamerina fotsiny aho. Rehefa vakiana raha manoratra ohatr'izao aho izao, poid inona izao no vakin'io

RC : [pwa]

P2 : Ary io bois

RC : [bwa]

P3 : Ary raha izao loi

RC : [lwa]

P4 : Izany hoe, rehefa itantsika izany io na inona na inona rehefa teny frantsay dia izay no hamakiana an'io fa tsy hoe hiverina indray isika hoe, lui, oi foana no vakiny fa misy isika misy olona miteny izao hoe loisir, dia loisira no hamakiansika an'ilay izy misy manao an'izany mihitsy isika, namorona loisir ahako loisira no hamakiansika an'ilay izy izany hoe, rehefa miverina ao amintsika io izany dia haintsika

On constate que la classe de français est en fait une classe malgache, la langue de communication qui devrait être le français est réduite voire évacuée. Mais cet abus de parole monologuée s'aperçoit également ailleurs (Fiche C3) au moment de la restitution des travaux de groupe, par exemple, où il semble initialement vouloir associer les élèves, décision qu'il a abandonnée par la suite.

C3-P19: Aty daholo ny maso, ireo no zavatra vitantsika tany++, niarahantsika nanao ireo dia iharahantsika tsarina « Regardez par ici voilà ce que nous avons fait++ nous allons corriger ensemble » (chaque représentant de groupe s'est mis devant avec son petit tableau)

20- Izaho ihany angamba no hitsara azy+ ny fruit aloha no jerentsika voalohany “ Je vais peut-être les corriger seul+ commençons par les fruits »

Cette option a mis les élèves dans une situation passive d'au moins pendant 14mn. A notre avis, le choix du malgache, langue avec laquelle l'enseignant se sent plus à l'aise et en sécurité l'a induit à cette prolixité pédagogique. Ainsi, son agir professoral se caractérise par la domination du professeur par le discours, ne laissant que très peu de place aux interactions. L'apprenant n'y est pas reconnu en tant qu'acteur de son propre apprentissage mais en tant que simple spectateur. Cet agir reflète la conception traditionnelle de l'acted'enseigner et d'apprendre où l'enseignant est considéré

comme un détenteur d'un savoir qui transmet à un récepteur. En tant que classe de langue, il semble assez clair que ces pratiques s'éloignent des approches communicatives parce qu'elles ne permettent en aucun cas de développer les activités interactives de communication, et, partant, n'ont que peu de chance d'aboutir à des compétences réelles en langue.

De même, en suivant l'évolution des échanges, on peut remarquer que les séquences interactives sont très courtes, le nombre d'échanges y est très réduit et rares sont les questions de relance :

C2-P35 : Mba ho jerentsika hoe itsy izany le izy++ tsipiho kely amin'ny la craie eo ambaniny izay ahitantsika an'ilay izy « nous allons repérer le mot++soulignez avec la craie les mots contenant le son ... »

E13: (souligne les mots où il y a le son [ʏ])

P36: Manaiky ary ve isika eny am-pitoerana hoe ireo ihany no misy an'ilay izy eny amin'ny tableau ↗ "Nous sommes d'accord que c'est tout+++ au tableau ↗ »

RC: eny TOMPOKO OOO! "oui Monsieur"

Son style d'enseignement peut, semble-t-il, cacher de réelles difficultés à entrer en interaction avec la classe. La gestion des trois mouvements de l'échange ternaire (Sinclair-Clouthard, 1975 cité par Postic et De Ketele, 1988, p.97), lui pose problèmes. Si les deux premiers mouvements (initiatif et réactif) sont très visibles, les actes afférents au mouvement évaluatif s'avèrent insuffisants, souvent réalisés timidement et de manière expéditive.

La performance de l'enseignant E est aussi remarquable que celle de A. Dans deux de ses cours, l'on enregistre plus de 100 prises de paroles pour l'enseignant et entre 90 et 100 pour les élèves pour une durée de 30 à 35mn.

L'analyse qui suit porte sur une séance réservée à l'expression orale qui vise à faire parler les apprenants autant que possible en vue d'une utilisation spontanée et indépendante à l'oral de la langue. Dans ce cadre, l'activité, dont l'objet est l'apprentissage de la lecture d'un plan, part d'une image présentée dans le manuel. L'interactivité dans sa classe, comparable à celle observée chez A correspond à ce qui est attendu d'une séance d'expression orale. Ces résultats découlent de son aisance et de la fluidité de l'enchaînement de ses actes et gestes.

Nous avons retrouvé les mêmes gestes chez A, c'est-à-dire le recours à des questions de relance et à des répétitions simples ou additives qui ont permis à la majorité des élèves de participer. Le stimulus est composé par des structures simples connues des élèves telles que « qu'est-ce que tu vois » et « Où se trouve le...par rapport à... » dont l'utilisation ne demande pas de temps de réflexion. L'extrait suivant présente une séquence d'échanges dans sa classe :

P2 : Que voyez –vous (2) sur l'illustration que voyez-vous sur l'image ↗ Roméo

E1 : Il y a

P3 : Je vois...

E2 : Je vois il y a des....

P4 : Je vois du...

E3 : Je vois du andremby

P5 : Je vois++tu vois des andremby. Valérie

E4 : Tu vois

P6 : Je vois...

E5 : Je vois de l'avenue de Baobab

P7 : Oui, il y a de l'avenue de Baobab Il y a quoi aussi Onitiana

E6 : Je vois de Radama

P8 : Est-ce que Radama est là ↗

La séquence suivante montre un autre schéma d'échanges fréquemment observé dans la classe de l'enseignant D. Il a la particularité d'être beaucoup plus complexe tant il requiert de la part de l'enseignant une attention accrue.

D1- P78 A l'Est de l'école, l'Hôtel de ville et le stade maintenant+++ Où se trouve l'hôtel de ville par rapport à la stade++ Où se trouve la stade par rapport à l'hôtel de ville (2 fois)

P79 : Yves Roland

E74 : Se trouve à l'Est du ville

P80 : A l'est de

E75 : A l'est de ville

P81 : Est-ce que c'est juste

E76 : (RC) Faux

P82 : C'EST FAUX, alors où se trouve la stade par rapport à l'hôtel de ville (3) Vonjy++ Tu écoutes bien Yves Rolland

E77 : La stade se trouve Nord

P83 : Au Nord

E78 : Au Nord

P84 : De

E79 : De ville

P85 : de l'hôtel de ville+ tu répètes+ la stade se trouve

E80 : La stade se trouve au Nord de l'hôtel de ville

P86 : Oui, Yves Rolland

E81 : La stade se trouve au Nord de ville

P87 : De l'hôtel de ville

Dans ce modèle, l'enseignant semble abandonner l'élève qui n'a pas trouvé la réponse attendue, poursuit avec un autre, puis revient à celui-là à qui il a demandé de répéter la bonne réponse.

Quant à l'enseignant B, sa classe est moins interactive que celle de son collègue D. Le tableau suivant compare les prises de parole lors des deux leçons de grammaire tenues par les deux enseignants.

Tableau 3 : Prises de paroles dans les deux classes de CM1 observées

Enseignant	Intitulé	Durée	Nb de prises de parole	
			Enseignant	Apprenant
B	Les pronoms relatifs « que » et « qui »	36'	75	53
D	Les mots interrogatifs	35'35	104	90

Les deux cours diffèrent par leur objectif respectif et le type de compétences visées. Il s'agit pour la classe de D, d'après les prescriptions du manuel, de reconnaître et d'utiliser adjectifs, pronoms et adverbes interrogatifs mais en réalité elle s'est arrêtée au premier sous-objectif. Le cours s'appuie sur un court texte illustré qui sert de contexte à l'objet. La classe de B vise une compétence de difficulté croissante : comprendre le processus de transformation relative avec « qui » et « que ». Ces détails aident à comprendre le taux d'interaction dans les deux classes.

L'absence de réaction de la classe à certains stimuli émis par l'enseignant montre qu'il a du mal à amorcer les échanges.

Cette chaîne d'échanges montre à quel point il peine pour obtenir l'analyse attendue au point de ralentir son rythme.

- B2- P19 Que et qui, combien y a-t-il de phrases ici, dans ce texte combien y a-t-il de phrases
P20 : Comptez un, combien de phrases
E16 : SR
P21 : Toky
E17 : 2 phrases
P22 : 2 phrases +++ dans la 1^{ère} phrase combien y a-t-il de verbes ↗ dans la 1^{ère} phrase + qui peut lire d'abord la 1^{ère} phrase
E18 : SR
P23 : Lit la 1^{er} phrase, la 1^{er} phrase, la 1^{er} phrase commence par la place jusque libre, autre que Tantely
E19 : La place
P24 : Autre que Tantely, non, autre que Tantely, Rondro
E20 : XXX
P25 : Un peu plus fort
E21 : SR
P26 : La place que papa a réservéeest libre
P27 : Combien de verbes conjugués dans cette phrase
E22 : Verbe réserver
P28 : Et quoi aussi, verbe réserver
P29 : Il y encore un verbe conjugué, quel verbe
E23 : SR
P30 : Quel verbe
E24 : Place
P31 : Est-ce que c'est un verbe place, la place
E25 : Libre
P32 : NON
E26 : Propose
P33 : La 1^{ère} phrase, la place que papa a réservée n'est pas libre++N'est pas, elle n'est pas, une forme de négation mais quel est le verbe, une forme de négation quel est le verbe+ Lovatiana
E27 : Pas
P34 : Mais non... n'est pas ↗... forme de négation, on a déjà fait ça Lucia, où est le verbe ↗
E28: SR

Non seulement elle a du mal à trouver des interlocuteurs car les volontaires sont de plus en plus rares, P24 « autre que Tantely » ou « levez la main » mais elle est souvent confrontée à des erreurs d'analyse qu'elle a dû redresser. La transcription laisse penser qu'apparemment, malgré tout, il s'en sort mais pour dire le contraire, il suffit de voir à quel point les moments de silence s'intercalent entre les prises de parole des interactants. La suite montre d'ailleurs qu'il a ajusté son rythme et son intervention. Sans abandonner totalement le procédé de questions-réponses, plus bénéfique pour l'apprentissage, certes, mais plus coûteux en matière de temps, il est des moments où il a décidé d'expliquer plus longuement afin de les aider à comprendre et à s'appropriier le processus de transformation.

L'enseignement de la grammaire vise moins le développement de l'interaction que l'apprentissage des règles et l'appropriation de l'objet. On attend de la classe plutôt des réponses réfléchies que de simples réflexes et très souvent, les échanges prennent la forme d'un dialogue plus ou moins long entre le professeur et un élève car l'essentiel c'est que ce dernier s'approprie l'objet.

Les schémas suivants proposent de représenter les trois cas de figure observés en matière d'échanges dans une classe. Ils ne s'excluent pas ; tout est dans l'art de l'enseignant de réagir, d'interagir et d'adopter le schéma le plus approprié au contexte et ce, indépendamment de ses prévisions, de ses planifications telles qu'elles sont matérialisées dans sa fiche de préparation. De même, l'enseignant reste l'initiateur de l'échange et la nature et la longueur de chaque chaîne peuvent varier. C'est à lui que revient toute décision de s'y attarder jusqu'à ce que les réponses lui satisfassent ou de passer à la séquence suivante.



Figure 2 : Schémas des chaînes d'échanges observées

Il est à signaler que le médium visuel que représentent les images comme support de cours, proposé par le manuel en usage (cas des classes CM1) ou confectionné par les enseignants eux-mêmes, lorsque les manuels font défaut ou sont abîmés, est un auxiliaire doublement indispensable du fait de son intérêt psychologique et didactique. A la fois motivant et stimulant, il permet aussi de fixer l'attention des élèves. En outre, il aide l'enseignant à débloquer la situation et à amorcer les échanges. Sur les 13 cours observés, 10 sont appuyés sur des supports visuels, ce qui conduit à reconnaître la place accordée à cet auxiliaire pédagogique dans les classes de langue surtout les classes débutantes.

Quoi qu'il en soit, sur le plan qualitatif, les interactions observées sont majoritairement focalisées sur les contenus linguistiques. Les réponses attendues sont figées et prédéterminées et le rôle de l'apprenant consiste surtout à reproduire, à imiter et à mémoriser, ce qui réduit- pour reprendre les termes de Springer (ibid.)- la liberté d'énonciation de l'apprenant et son rôle d'énonciateur. De même, un déséquilibre a été constaté entre les activités didactiques et les activités communicationnelles car il était très rare que les enseignants jouent leur rôle d'interlocuteur natif.

4.4. GESTION DE LA PHASE DE REMEDIATION

S'agissant de la transposition didactique de l'APC à Madagascar, le prescrit méthodologique semble suffisamment clair : les fiches d'exploitation des situations présentées dans *les guides d'intégration* mettent en évidence la place que l'enseignant doit réserver à la remédiation, reconnue comme l'objet constituant de l'étape finale de l'exploitation de la situation d'évaluation et de remédiation telles qu'elles sont préconisées pendant la période d'intégration. Bien que les séances examinées se soient déroulées presque à la fin de l'année scolaire 2015, il s'agissait encore, selon la terminologie de l'APC, d'apprentissages dits ponctuels, c'est-à-dire d'apprentissages des ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être). Cependant, nous pensons que la remédiation fait partie intégrante du processus d'apprentissage quelle que soit la période considérée. Chaque fois que l'enseignant évalue les élèves, il ne doit pas s'arrêter à la phase de diagnostic, c'est-à-dire à la collecte d'informations sur les acquis ou le niveau de maîtrise des compétences, il doit être à même de traiter ces informations afin de mieux faire réussir les apprentissages ultérieurs. Bien entendu, l'évaluation dont il est question ici est celle que l'enseignant réalise à n'importe quel stade du processus, connue sous le nom d'évaluation formative qui profite à la fois à l'enseignant et à l'apprenant. A l'enseignant parce qu'elle permet, à l'aide de l'information recueillie, d'obtenir des feedback sur sa propre pratique, sur sa manière de faire et d'évaluer l'articulation entre son intervention pédagogique, l'objectif poursuivi et les caractéristiques et les besoins réels des élèves. Et à l'apprenant parce qu'elle offre l'occasion de prendre conscience de ses difficultés afin d'adapter efficacement ses stratégies d'apprentissage pour mieux réussir. Les contraintes liées à l'observation nous conduisent à opter pour les évaluations et remédiations conduites immédiatement à la fin des séances pendant les exercices ou les applications. Notons que le choix de ces termes s'appuie sur les travaux de Roegiers (2010, p.57) notamment là où il distingue en matière de réinvestissement des acquis intégration et application. S'agissant de l'application, selon l'auteur, elle désigne

... toute mise en œuvre de notions qui ont été vues au cours, dans une autre situation que la situation d'apprentissage. Il s'agit d'exercices contextualisés relatifs à une notion apprise. Non seulement il n'y a pas de combinaison de plusieurs ressources, mais l'apprenant sait quelle notion il va mobiliser : il ne doit pas rechercher celle qu'il doit utiliser.

Notre objectif est double : savoir si l'enseignant intègre dans son dispositif pédagogique la phase de remédiation et analyser comment cette phase, si elle existe, est conduite et avec quelles activités. Nous considérons, comme Raynal et Rieunier (1998), que la notion de remédiation va au-delà de la correction : « En pédagogie, la remédiation est un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui permettre de combler les lacunes diagnostiquées lors d'une évaluation formative ». Ainsi, c'est en fonction de l'analyse faite des lacunes constatées qui se manifestent généralement à travers les erreurs que l'enseignant adoptera les activités de remédiation. Dans cette perspective, l'erreur change de statut pour devenir un meilleur moyen d'apprentissage.

A part l'enseignant C qui n'utilise pas le terme, du moins pendant l'observation, les trois autres ont tous dans leur répertoire le mot remédiation. Pourtant, les pratiques diffèrent et dans la plupart des cas, la remédiation est réduite à la correction. Les deux termes sont souvent utilisés côte à côte ou indifféremment sans aucune nuance de sens. Les prises de parole des enseignants A et D reproduites ci-après font comprendre leur difficulté quant à la différenciation de ces deux termes.

A3-P24 : Vous corrigez tout de suite, on fait la remédiation (2fois) corrige

A4-P108 : Oui, allez-corrigez votre devoir c'est la remédiation

D3-P58 : Prenez le cahier d'exercice et vous faites la remédiation++pour la correction, on écrit tout ce qui est écrit au tableau, et vous écrivez aussi correction

Pour A, corriger signifie remédier tandis que D oppose les termes de remédiation et de correction mais cette différenciation reste au niveau du discours car aucune activité spécifique ne permet de les distinguer de manière concrète. Face à ces pratiques, il semble nécessaire de se référer aux principes conceptuels de Roegiers (2010, p.310). Pour lui, la remédiation se fait de manière graduelle selon quatre niveaux : partant d'un simple feed-back et en passant par la remédiation pour tout l'ensemble du groupe d'apprenants, cela se termine par des niveaux plus complexes qu'il appelle remédiation différenciée par groupe de besoins d'abord et individualisée après.

Contrairement à Raynal et Rieunier (1998) donc, Roegiers (2010, p.310) situe la correction au premier niveau de remédiation qui est le feed-back parce qu'elle est d'un niveau élémentaire. Celle-ci consiste, dit-il, « à procurer aux apprenants la réponse ou la production attendue : la bonne correction s'il s'agit d'une production fermée (ex. maths, sciences...), ou des éléments significatifs de production attendue, s'il s'agit d'une production ouverte (ex. langues, sciences sociales...) ». L'objectif est de fournir à l'élève un repère concret avec lequel il peut confronter sa production ou sa réponse. Que ce soit avec A ou avec D, ce repère concret ne venait pas de l'enseignant mais a été construit dans une démarche dynamique et interactive.

L'enseignant C, malgré son peu d'expérience, semble plus outillé en matière de remédiation. Son dernier cours observé (C3), et plus particulièrement son intervention pendant la restitution des travaux de groupe, montre qu'il sait faire et sa manière de faire. Son défaut, c'est de vouloir la mener seul et de ne pas pouvoir arriver à ce repère concret dont parle Roegiers. L'enseignant a mis en œuvre une évaluation à la base des critères explicites, y compris le critère « propreté », avec lesquels il apprécie chaque production de groupe. Les notes de groupe sont par la suite reportées au tableau réservé à cet effet. Cette manière de faire présente les avantages indéniables d'une pratique centrée sur l'évaluation critériée mais le dispositif de remédiation reste bancal sans trace écrite correcte et sans synthèse adaptée car sa dernière prise de parole qui conclut la séance (C3-P54) met exclusivement l'accent sur le critère transversal « propreté » noté 2/10 alors que les autres critères ayant trait à l'objet visé – plus importants parce qu'ils représentent les 8/10 des points attribués – sont totalement ignorés.

Les pratiques de l'enseignant B démontrent ses forces et ses faiblesses en matière de remédiation. La manière dont il a conduit la restitution des travaux de groupe de son premier cours (C1) montre qu'il est désarmé face à la multitude et la variété d'erreurs constatées dans les productions d'élèves.

D'après la consigne donnée par l'enseignant, chaque groupe est appelé à lire sa production. Aucune appréciation venant de l'enseignant n'a été relevée et les productions étaient gardées comme telles, Ainsi, la remédiation n'a pas été assurée même à son premier niveau.

Son deuxième cours (B2) révèle une autre pratique de remédiation. Cette fois il a fallu focaliser notre attention sur le moment de restitution de l'exercice d'application sur la transformation relative avec « que » et « qui ». Après la présentation des réponses des groupes, l'enseignant a pris le temps nécessaire pour réexpliquer le processus de transformation pour enfin arriver aux réponses attendues. Il a prolongé la séquence avec une remédiation de groupe. La consigne était de rejoindre le groupe, de noter le travail et surtout d'identifier les erreurs commises.

P65: Asiana naoty ny groupe dia mametraka fitaovana

Mandehana amizay miverina eny amin'ny toerana dia samia mijery hoe aiza ny fahadisoanareo

P67: Jereo tsara taiza ianareo no diso, jereo ny correction de taiza nareo no diso

P70: samy mijery ny zavatra nataony, hoe taiza ianareo no diso

Entre les deux pratiques de remédiation se constate donc une nette amélioration : si la première pratique n'arrive même pas à la phase de correction au sens où Roegiers (2010) entend ce terme, la deuxième l'intègre jusqu'à la dépasser en amorçant même l'analyse des erreurs.

Enfin, nous portons un intérêt particulier à son dernier cours (B3) où l'enseignant a fait faire des exercices individuels toujours sur la transformation relative. Une participation active des élèves au tableau a été observée au moment de la correction. La remédiation a été assurée individuellement et la priorité est accordée aux plus faibles qui doivent apprendre en faisant la transformation sous la direction de l'enseignant et avec les aides des pairs.

B3- P42 : Levez la main de ceux qui ont fait 4 fautes ↗+++Rova

et après lui, quelqu'un parmi ceux qui n'ont trouvé aucune réponse juste.

P58 : Anankiray amin'ilay tsy nahamarina mihitsy indray. "Un parmi ceux qui n'ont pas trouvé la bonne réponse."

Cette pratique de l'enseignant B, parce qu'elle dépasse le stade de la correction, pourrait être considérée chez Raynal et Rieunier (1998) comme une véritable remédiation en tant que dispositif que l'enseignant met en œuvre pour redresser les erreurs constatées à l'issue de l'évaluation. Pour y arriver, parmi les options possibles, l'enseignant a fait recommencer l'activité avec le même contenu mais avec une approche différenciée avancée selon le rythme de l'élève.

Comme on a pu le voir, parmi les quatre observés, l'enseignant B semble le plus avancé dans la pratique de remédiation. Bien qu'il s'agisse encore de remédiation intermédiaire censée être de courte durée organisée en dehors de la période d'intégration, l'analyse de ses pratiques permet d'avoir des idées sur son agir à cette étape particulière dans le processus d'enseignement/apprentissage. Si l'on considère l'ensemble, on peut dire que la mise en œuvre de ce dispositif, malgré l'intérêt qu'il représente, s'avère encore insuffisant quantitativement et qualitativement. Il mérite ainsi d'être pris en compte dans la formation de ces enseignants. L'énoncé du terme de remédiation par l'ensemble des enseignants observés peut être interprété comme un geste conscient de leur part, un effort pour se conformer au prescrit. Mais les difficultés apparaissent au moment de la réalisation de la tâche enseignante en milieu de travail, d'où cet écart entre ce qui est attendu ou l'on souhaite voir et ce qui est réellement produit.

5. Discussion et conclusion

Le cas de l'enseignant D constitue un très bel exemple de la manière dont un enseignant FRAM novice dans le métier, formé sur le tas et n'ayant bénéficié que de quatre sessions de journées pédagogiques gère les situations inédites d'enseignement/ apprentissage. Ses pratiques de classe ont révélé ses forces et ses difficultés. Si la conception et la conduite des différents moments de la classe de langue laissent à désirer, nous avons constaté avec surprise que certaines techniques telles l'apprentissage collaboratif via les travaux de groupe et l'évaluation critériée font partie du quotidien de sa classe. Son aisance témoigne d'une habitude bien ancrée dans la pratique, une sorte d'habitus

selon le terme connu de Perrenoud. Son agir reflète les apports de la formation qu'il a reçue mais en révèle également les lacunes.

Pourtant, ses difficultés manifestes constatées pendant la gestion de la phase interactive de l'acte d'enseigner dissimulées derrière sa tendance à monopoliser la parole ne sont pas à minimiser parce qu'elles risquent fort de se répercuter sur la qualité de l'apprentissage. De cette analyse, on peut en conclure qu'enseigner dans une classe de langue n'est pas évident comme l'on laisse croire ou l'on croit si l'on postule que cet acte vise avant tout à favoriser les interactions et que la classe de langue est un lieu social d'interaction. Sa manière de faire qui reste intuitive pour la plupart des cas mérite beaucoup d'ajustements et de renforcements de toutes sortes, d'où la nécessité des mesures d'accompagnement pour son entrée effective dans la profession sur lequel nous avons mis l'accent ailleurs (Ramanampiarivola, 2017) d'autant plus que son cas n'est pas isolé dans le contexte malgache. A ce stade de développement professionnel, l'observation a fait constater que la double expérience dont parle Clouzot (1990, avant propos, p.15), à savoir celle du contact avec les élèves et celle du contenu théorique ou pratique qu'on enseigne, n'est pas encore installée. A part cette expérience qui s'acquiert dans la durée, Tochon (1989) parle aussi de la réflexion sur l'expérience et du recul « théorisant » sur la pratique qui font réellement défaut à l'enseignant.

L'agir professoral de l'enseignant A, maître FRAM beaucoup plus expérimenté, démontre une mobilisation aisée de certaines routines professionnelles acquises pendant les sessions de Journées Pédagogiques et sur le terrain. Ses styles personnel et interactionnel sont effectifs mais son style didactique demande à être retravaillé en vue de l'optimisation de l'apprentissage. Les pratiques des deux autres enseignants (B et D) font preuve d'une professionnalité plus stable et développée surtout en matière d'interaction. Ils ont adopté presque les mêmes modalités didactiques que leur collègue A mais l'analyse montre subtilement qu'ils sont plus aptes à organiser une séance de cours plus cohérente. En dépit de toutes différences, l'on assiste à la prédominance de la forme d'interaction de type reproduction focalisée sur la langue-objet et non sur la communication.

Des difficultés communes telles la remédiation, le traitement et l'analyse des erreurs ont été identifiées chez tous les enseignants observés quel que soit le profil. A l'issue de l'analyse, nous concluons que certes, l'expérience et la pratique réflexive en milieu de travail contribuent à la construction d'un agir professoral mais la formation y joue aussi un rôle capital. Les efforts fournis pour la fonctionnarisation des enseignants FRAM sont louables, les dispositifs de formation actuellement mis en œuvre sont plus qu'indispensables mais ces données de terrain sont d'un intérêt incontestable et mériteraient d'être prises en compte pour mieux ajuster les contenus de formation en fonction des besoins réels des enseignants, ce qui fait l'originalité de cette recherche ancrée dans les pratiques de terrain. Par contre, ses limites viennent de l'étendue et de la complexité de l'objet considéré. L'observation ne permet de voir qu'un aspect de l'agir professoral. Le recours à d'autres techniques couramment utilisées dans l'analyse de pratiques enseignantes, telles que l'auto-confrontation et hétéro-confrontation, serait aussi intéressant pour accéder à des données complémentaires.

Références

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. Dans *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 31-43. Récupéré de www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2003_num_10_1_1027
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. Dans *AILE*, 16, 145-164
- Cicurel, F. (2011a). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. Dans *Pratiques* [En ligne], 149-150, mis en ligne le 16 juin 2014. Récupéré de <http://pratiques.revues.org/1693> ; DOI : 10.4000/pratiques.1693
- Cicurel, F. (2011b). Les interactions en situations d'enseignement-apprentissage: observer, transcrire et analyser. Dans Chardenet, P. et Blanchet, P. (dir.). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, AUF.
- Clot, Y. (s.d.). *Clinique du travail et action sur soi*. Récupéré de http://www.unige.ch/fapse/publications.../Pages_de_255_THACED_INT_Baudouin.pdf
- Clouzot, O. (1990). *Former autrement*. Paris, France : Editions d'organisation.
- Girard, D. (1971). Une classe de langue française aux débutants. Dans Reboullet, A. (dir.). *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Kramsch, C. (1984). *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.
- Maulini, O. (2010). Travail, travail prescrit, travail réel. Dans *FORDIF-Formation en direction d'institutions de formation*. Glossaire (p. 23). Lausanne : FORDIF. Récupéré de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1101.pdf>
- Postic, M. et De Ketele, J.M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rabatel, A. (Dir). (2004). *Interactions orales en contexte didactique*, Presse Universitaire de Lyon. Récupéré de <https://books.google.fr/books?id=koUI7IGBZPYC>
- Ramanampiarivola, M. (2017). Quelle image du métier d'enseignants à Madagascar ? Représentations des conseillers pédagogiques et des enseignants de l'école primaire. *LIENS*, 24, 140-151.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Remédiation*. ESF.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Springer, C. (1999). Que signifie aujourd'hui devenir compétent en langues à l'école ? Dans *Les langues modernes*, 3, 42-56. Récupéré de https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1927/.../1999_3_springer.pdf
- Schlemminger, G. et Springer, C. (2006). *Du <kva> au <kwa> : comment interagir dans environnement bilingue ? Modèles d'interaction pour l'enseignement bilingue d'une discipline non linguistique*. Récupéré du site de l'auteur : <https://springcloogle.blogspot.com/2008/11/du-au-comment-interagir-dans.html>
- Tochon, F.V. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des experts ? Dans *Recherche et formation*, 5, 25-38
- Verdier, J. et al. (n.d.). *Remédiation et pédagogie différenciée*. Récupéré de <http://www.cepec-international.org/ressources-documentaires/dossiers-thematiques>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRES). (s.d.). *Guide d'intégration pour le français pour le Cours Préparatoire Deuxième année, à partir de l'année scolaire 2005-2006*.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRES). (s.d.). *Guide d'intégration pour le français pour le Cours Moyen Première année, à partir de l'année scolaire 2006-2007*.

Ministère de l'Éducation Nationale (MEN) et Institut National de Formation Pédagogique (INFP). (2005). Référentiel du métier d'instituteur à Madagascar. Dans *Curriculum de formation des élèves-maîtres*.