

RASEF

Revue Africaine des Sciences de
l'Éducation et de la Formation



Sous la direction de
Ousseynou THIAM

**Actes des Premières Journées Scientifiques (En Ligne) Du 01
au 02 Juin 2023, du Réseau Africain des Chercheurs et
Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Penser les Sciences de l'éducation en Afrique :
histoires, tendances et perspectives des
recherches dans divers champs d'intervention
des chercheurs**

Numéro spécial, n°2, Août 2024

ISSN 2756-7370 (Imprimé)

ISSN 2756-7575 (En ligne)

01 BP 1479 Ouaga 01

Site: www.revue-rasef.org

Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal : 22-559 du 13/01/2024



Numéro spécial n° 2, Août 2024



ISSN 2756-7370 (Imprimé)
ISSN 2756-7575 (En ligne)

Site web et Indexation internationale



<http://esjindex.org/index.php>

<http://esjindex.org/search.php?id=6997>



<https://reseau-mirabel.info/>

http://www.revue-rasef.org/accueil_026.htm

**Revue semestrielle publiée par le Réseau Africain des
Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en
Sciences de l'Éducation (RACESE)**

**Domiciliée à l'École Normale Supérieure,
Burkina Faso**

01 BP 1479 Ouaga 01
Site: www.revue-rasef.org
Email: revueracese@gmail.com

Numéro du dépôt légal: 22-559 du 13/02/2024



DIRECTION DE LA REVUE

Directeur de Publication

KYELEM Mathias, Maître de Conférences en didactique des sciences, ENS/Burkina Faso,

Directeur de Publication Adjoint

THIAM Ousseynou, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur de la revue

BITEYE Babacar, Maître-assistant en sciences de l'éducation, FASTEF/Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Directeur Adjoint de la revue

KOUAWO Achille, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo,

Rédacteur en chef

POUDIOUGO Wendkuuni Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, Institut des Sciences des Sociétés/CNRST/Burkina Faso,

Rédacteur en chef adjoint

DEMBA Jean Jacques, Maître de Conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Libreville/Gabon,

Responsable d'édition numérique

DIAGNE Baba Dièye, Maître assistant en sciences de l'éducation, Université Cheikh Anta DIOP/Sénégal,

Assistants à la rédaction

YAGO Iphigénie, Maître assistant en Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure/Burkina Faso,

PEKPELI Toyi, Docteur en Sciences de l'éducation, Université de Lomé/Togo.

COMITÉ SCIENTIFIQUE

AKAKPO-NUMANDO Séna Yawo, Professeur Titulaire en Sciences de l'éducation, Université de Lomé, Togo,

BALDÉ Djéneba, Professeur Titulaire en administration scolaire, Institut Supérieur des Sciences de l'éducation, Guinée,

BATIONO Jean-Claude, Professeur Titulaire de didactique des langues Africaines et germanophones, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMPAORÉ Maxime, Directeur de recherche en histoire de l'éducation, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso,

DIALLO Mamadou Cellou, Professeur Titulaire en évaluation des programmes scolaires, Institut supérieur des sciences de l'éducation, Guinée,

DIÉDHIOU Ben Moustapha, Professeur en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal, Canada,



FERREIRA-MEYERS Karen, Professeur titulaire en linguistique, Université d'Eswatini, Eswatini,

KONKOBO/KABORÉ Madeleine, Directrice de recherche en sociologie de l'éducation, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso,

KOUAWO Achilles, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université de Lomé, Togo,

KOUDOU Opadou, Professeur Titulaire de Psychologie, École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

KYELEM Mathias, Maître de conférences en didactique des sciences, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

NEBOUT ARKHURST Patricia, Professeur titulaire en didactique des disciplines, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire,

PAMBOU Jean-Aimé, Maître de conférences en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Libreville, Gabon,

PARÉ/KABORÉ Afsata, Professeur titulaire en sciences de l'éducation, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso,

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Maître de recherche en sciences de l'éducation, en Institut des Sciences des Sociétés, Burkina Faso,

THIAM Ousseynou, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal,

TRAORÉ Kalifa, Professeur titulaire en didactique des mathématiques, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

VALLÉAN Tindaogo Félix, Professeur Titulaire, Sciences de l'éducation, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMITÉ D'ORGANISATION DU COLLOQUE

ATTA Yéboua Germain, École Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire,

DIÉDHIOU Ben Moustapha, Université du Québec à Montréal, Canada,

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure de Libreville, Gabon,

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Institut des Sciences des Sociétés, Burkina Faso,

THIAM Ousseynou, Université Cheick Anta Diop de Dakar, Sénégal.

TRAORÉ Ibrahima, Université de Bamako, Mali,

YAGO Iphigénie Aïdara, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

KYELEM Mathias, École Normale Supérieure, Burkina Faso,

COMITÉ DE LECTURE

ADJANOHOUN Jonas, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ATTA Kouadio Yeboua Germain, École Normale Supérieure, Côte d'Ivoire ;

BAWA Ibn Habib, Université de Lomé, Togo ;

BITEYE Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;



CIJKA KAYOMBO Chrysostome, Université de Lubumbashi, République Démocratique du Congo ;

DIEDHIOU Serigne Ben Moustapha, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Canada ;

DIOP, Babacar, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

ESSONO EBANG Mireille, École Normale Supérieure, Gabon ;

GOUDENON, Martine épouse BLEY, Université Felix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire ;

HOUËHA Noukpo Saturnin, Université Nationale des Sciences, Technologies, Ingénierie et Mathématiques (ENS/UNSTIM), Bénin ;

KOUKI Rahim, Université de Tunis el Manar, Tunisie ;

KYELEM Mathias, École normale supérieure, Burkina Faso ;

MAHAMADOU Zakari, Université Djibo Hamani de Tahoua, Niger ;

MANE Papa Malamine Junior, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NDIAYE Ameth, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

NIANG Amadou Yoro, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

OUÉDRAOGO Léa, École Normale Supérieure, Burkina Faso ;

POUSSOGHO Nowenkûum Désiré, Centre National de la Recherche Scientifique et Technologique, Burkina Faso ;

SECK, Cheikh, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

TCHAGNAOU Akimou, Université André Salifou, Niger ;

TCHASSAMA Ati-Mola, École Normale Supérieure d'Atakpamé, Togo ;

THIAM Ousseynou, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal ;

YABOURI Namiyaté, Université de Lomé, Togo ;

ZINGUE Di, Université de Koudougou, Burkina Faso ;

ZONGO Mahamadi, École Normale Supérieure, Burkina Faso.

ASSISTANTE

NDEYE Fatou Thiam.



Table des matières

Introduction aux actes des journées scientifiques	8
Ousseynou THIAM.....	8
MOT D’OUVERTURE ET CONFÉRENCE INAUGURALE.....	10
Mot d’ouverture du Président du RACSE	11
Ousseynou THIAM.....	11
Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l’éducation	13
Eugénie EYEANG	13
PREMIÈRE PARTIE :	18
LES TRADITIONS PÉDAGOGIQUES ET LEURS IMPACTS	18
Culture de la recherche scientifique dans des traditions pédagogiques en Afrique francophone.....	19
Yao Abraham KONAN.....	19
À propos des fondements théoriques de l’enseignement des sciences : le cas de la modélisation comme canevas d’apprentissage en didactique des sciences.....	28
Liliane MBAZOGUE-OWONO, Raymonde MOUSSAVOU	28
Approche par Compétences dans les Centres de formation professionnelle au Burkina Faso : état des lieux pour un renforcement des capacités des formateurs	45
Bassolo BASSONO, Jean-Claude BATIONO.....	45
État de la recherche des étudiants de master en sciences et techniques des activités physiques et sportives : quelles contributions des sciences de l’éducation ?.....	57
N’guessan Frédéric KOFFI.....	57
État des lieux de la recherche en didactique des mathématiques et de l’informatique en Tunisie	65
Rahim KOUKI, Marwa HADDAD.....	65
État des lieux des pratiques évaluatives des enseignants de mathématiques du cycle primaire tunisien	74
Mohamed GHARBI, Rahim KOUKI.....	74
État des lieux de l’enseignement et l’apprentissage de la programmation orientée objet dans le contexte universitaire tunisien	87
Marwa HADDAD, Rahim KOUKI.....	87
DEUXIÈME PARTIE :	97
LES DÉFIS ACTUELS DE L’ÉDUCATION	97
Forces et faiblesses d’un programme de formation des formateurs dépourvu d’un département de sciences de l’éducation : le cas particulier de l’INJS d’Abidjan	98
Armand Joseph EDI.....	98
L’appropriation du changement de politique universitaire par les acteurs : cas de la réforme du système LMD au Gabon.....	109
Giscard MEBRIM PAYOS MBA, Henri Rodrigue NJENGOUE NGAMALEU	109
Des liens entre l’éducation, la formation et la production économique	120
Namiyate YABOURI.....	120
Pour une didactique du français : former aux gestes professionnels des professeurs en formation initiale et/ou continue au Sénégal	134
Bounama MBENGUE.....	134
Évaluation complexe en physique en classe de Seconde C en Côte d’Ivoire.....	149
Martine GOUDENON épouse BLEY, Assiba Thérèse AKOUA DAHOUESSA épouse GLITHO.....	149



Un modèle pilote de grille d'analyse multidimensionnelle pour l'étude du processus de transposition didactique de l'algèbre au collège	166
Samia OUESLATI, Rahim KOUKI.....	166
L'argot en milieu scolaire, une pratique linguistique aux enjeux multiples : l'expérience du lycée bilingue de Yaoundé au Cameroun.....	175
Martial Patrice AMOUGOU ; Jean-Armand MBIDA NKENE ; Chetou Awa NGOU PAMBOUNDOM.....	175
Riposte contre les violences scolaires au Gabon : un mythe de Sisyphe ?	185
Euloge BIBALOU, Romaric Franck QUENTIN DE MONGARYAS	185
TROISIÈME PARTIE :	197
PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE	197
De la nécessité de repenser l'éducation en Afrique.....	198
Papa Malamine Junior MANÉ.....	198
Financer la recherche en éducation par les fonds publics : enjeux et retombées pour l'École africaine d'aujourd'hui et du futur ?.....	205
Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU	205
Les innovations pédagogiques en sciences de l'éducation en Afrique.....	215
Mireille ESSONO EBANG.....	215
Potentialités de l'intégration de l'intelligence artificielle à l'enseignement et l'apprentissage de la programmation dans les collèges en Tunisie	227
Hafaoua SOUHLI, Rahim KOUKI.....	227
La médiathèque numérique : quels apports pour un apprentissage actif au lycée à Madagascar ?	237
Tianamalala Luciano ABRAHAM, Harinosy RATOMPOMALALA.....	237
Enseignement introductif de la Programmation Orientée Objet sous Python via les exemples résolus avec objectifs étiquetés : Cas des instituts préparatoires aux études d'ingénieurs tunisiens	246
Ajda KLOUZ, Rahim KOUKI.....	246
Les méthodes de type Euler dans un environnement hybride : enjeux épistémologiques et didactiques	259
Lamjed BRINSI, Rahim KOUKI.....	259
Les algorithmes numériques au cœur de l'interdisciplinarité : difficultés et enjeux	272
Soumaya DARRAGI, Rahim KOUKI	272
Techno-pédagogie et systèmes éducatifs africains : quels modèles choisir ?.....	282
Mohamed Tidiane OUATTARA	282



Introduction aux actes des journées scientifiques

Ousseynou THIAM¹

Les sciences de l'éducation en Afrique sont devenues incontournables si le continent mise sur une éducation de qualité, équitable pour un développement socioéconomique dynamique et durable. Fort de ce constat, après un an d'existence, le Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Éducation (RACESE) a organisé les Premières Journées Scientifiques du RACESE du 01 au 02 juin 2023. Ces journées ont été l'occasion pour plus d'une centaine d'enseignants - chercheurs, de chercheurs et d'étudiants de croiser les regards, les recherches sur le thème : « Penser les Sciences de l'éducation en Afrique : histoires, tendances et perspectives des recherches dans divers champs d'intervention des chercheurs.

Le projet initié était comme le précise l'appel « une intention panafricaine de développement de la recherche en éducation qui intègre des savoirs sur la formation, la planification, l'intervention et l'évaluation, spécifiques à chaque pays. Le thème du colloque, en lien avec la politique, les curricula et les programmes, les compétences a mis en débat *le présent et l'avenir de la recherche en éducation et la formation en Afrique* ».

L'objectif de cette journée consisté à faire connaître les sciences de l'éducation par la diversité et la complémentarité des spécialisations des chercheurs en Afrique et de favoriser une plus grande visibilité de la recherche en éducation en Afrique et au-delà des frontières nationales et continentales. Les axes de ces journées retenues ont été :

- les sciences de l'éducation d'Hier : *une histoire de précurseurs et de formation de la relève.*
- les sciences de l'éducation d'Aujourd'hui : *à la découverte des recherches dans les divers domaines de spécialité des chercheurs africains en éducation.*
- les sciences de l'éducation de Demain : *penser l'école africaine du futur à partir de la complexité des enjeux et défis qui interpellent l'Afrique.*

Cet ouvrage qui en rend compte prolonge les débats sur des problématiques importantes. Après le mot de bienvenue et d'Ouverture prononcée par le Président du Réseau Docteur Ousseynou Thiam et la conférence inaugurale du Professeur Eugénie EYEANG les « Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation », ces actes sont organisés en trois parties.

La première partie porte sur les traditions pédagogiques et leurs impacts trouve qu'en Afrique francophone, les institutions de formation universitaire et scolaire rencontrent des difficultés à adopter des méthodes d'apprentissage participatives et constructivistes. Ces institutions restent ancrées dans une tradition pédagogique conservatrice, bien que la pédagogie constructiviste, qui encourage une approche dynamique et dialectique de la construction des connaissances, soit reconnue pour sa capacité à développer l'esprit scientifique (Bachelard, 1996).

La deuxième partie interroge les défis actuels de l'éducation. Le Gabon, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, la Tunisie, le Madagascar, le Cameroun, le Sénégal... illustrent bien les défis de l'enseignement des sciences, notamment l'absence de laboratoires, le manque d'enseignants qualifiés, et les ressources pédagogiques insuffisantes. Malgré ces obstacles, des efforts sont faits pour promouvoir les vocations scientifiques. Les textes adoptent une approche descriptive

¹ Université Cheikh Anta Diop de Dakar.



et comparative et mettent en exergue des défis persistants, tels que la formation insuffisante des formateurs et l'indisponibilité des référentiels.

La troisième partie intitulée perspectives d'amélioration et innovation pédagogique explique qu'une approche basée sur l'usage du numérique et l'intelligence artificielle développerait des stratégies pédagogiques explicites pouvant améliorer l'apprentissage. Toutefois, il a été noté que les ressources numériques contribuent à l'acquisition des connaissances, mais ne favorisent pas suffisamment l'apprentissage actif. Une amélioration du contenu interactif est nécessaire. Plusieurs initiatives sont étudiées, mais les recherches trouvent qu'il est important que celles-ci soient accompagnées de formations adéquates pour les enseignants et d'une meilleure intégration des technologies éducatives pour surmonter les défis actuels et futurs. Les efforts concertés des gouvernements, des institutions éducatives et des partenaires internationaux sont nécessaires pour assurer une éducation de qualité et le développement durable en Afrique.

Ces actes présentent des résultats de recherche qui enrichissent la recherche scientifique et qui aident à la décision pour une éducation en Afrique plus rentable, performante et compétitivité.

Pour le comité d'organisation



MOT D'OUVERTURE ET CONFÉRENCE INAUGURALE



Mot d'ouverture du Président du RACESE

Ousseynou¹ THIAM

Monsieur le Directeur de Publication de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF),

Madame la conférencière,

Mesdames et Messieurs les membres du Comité scientifique,

Mesdames et Messieurs les membres du Comité d'organisation,

Madame et Messieurs les participants,

Chers invités,

C'est avec joie et honneur que je vous souhaite la bienvenue aux premières journées scientifiques du Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants Chercheurs en Science de l'Éducation (RACESE). Cet événement, qui se déroule en ligne les 1er et 2 juin 2023, marque une étape importante dans notre quête collective pour enrichir et promouvoir les sciences de l'éducation en Afrique.

Permettez-moi de remercier Monsieur Mathias KYELEM, Directeur de publication de la Revue Africaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation (RASEF) pour ses orientations scientifiques et son sens élevé de l'apport du Réseau à l'éducation et l'enseignement supérieur, à la recherche et à la formation professionnelle.

Mes remerciements sont aussi adressés au comité technique composé de Docteur Mireille ESSONO EBANG, Vice-Présidente chargée de la recherche ; de Docteur Kouadio Yeboua Germain ATTA, Vice-Président chargé de l'enseignement ; de Docteur Nowenkûum Désiré POUSSOGHO, Secrétaire général ; du Professeur Serigne Ben Moustapha DIEDHIOU, Secrétaire général adjoint ; de Docteur Babacar BITEYE, Directeur de la revue RASEF. Ils sont concepteurs du projet journées scientifiques et n'ont ménagé aucun effort pour sa pleine réussite. J'associe à ses remerciements les membres des comités scientifiques et d'organisation et les modérateurs des communications pour leur inestimable apport.

Je remercie le Professeur Eugenie EYEANG pour sa conférence inaugurale pour la disponibilité, mais aussi l'ambitieux projet d'échange sur une question importante comme celle qui interroge les « Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation ». Le thème de sa conférence en lien avec le thème des journées « Penser les Sciences de l'Éducation en Afrique : histoires, tendances et perspectives des recherches dans divers champs d'intervention des chercheurs », est particulièrement pertinent. Il nous invite à réfléchir, soit individuellement soit ensemble, mais dans un réseau, sur l'évolution de notre discipline, à partager nos découvertes et à envisager des perspectives nouvelles pour son avenir et l'avenir.

Ces journées scientifiques ont deux objectifs majeurs. Le premier est de faire connaître les sciences de l'éducation par la diversité et la complémentarité des spécialisations des chercheurs et enseignants-chercheurs en Afrique. La richesse de nos diversités et la complémentarité de

¹ Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.



nos approches sont les fondements de notre force collective. Elles nous permettent d'aborder les défis éducatifs avec une perspective plurielle et inclusive.

Le deuxième objectif est de favoriser une plus grande visibilité de la recherche en éducation en Afrique et au-delà des frontières continentales. Il est essentiel de montrer au monde entier la qualité et l'originalité des travaux de recherche menés sur notre continent. Nous devons établir des ponts avec d'autres chercheurs, institutions et réseaux à travers le monde, afin de partager nos découvertes et d'enrichir nos pratiques.

Nos discussions seront structurées autour de trois axes principaux. Le premier axe concerne les sciences de l'éducation d'hier, une histoire de précurseurs et de formation de la relève. Cet axe nous invite à rendre hommage aux pionniers qui ont jeté les bases de notre discipline et à réfléchir à la manière dont leurs héritages peuvent nous inspirer dans la formation des futures générations de chercheurs et d'éducateurs. Le deuxième axe se focalise sur les sciences de l'éducation d'aujourd'hui, à la découverte des recherches dans les divers domaines et spécialités des chercheurs africains en éducation. Nous explorerons les travaux actuels, en mettant en lumière les innovations, les méthodologies et les résultats qui définissent la recherche contemporaine en éducation sur notre continent. Le troisième axe envisage les sciences de l'éducation de demain, penser l'école africaine du futur à partir de la complexité des enjeux et défis qui interpellent l'Afrique. Il s'agit ici de projeter notre réflexion vers l'avenir, en envisageant les transformations nécessaires pour répondre aux défis éducatifs de demain. Quels sont les nouveaux paradigmes à adopter ? Comment pouvons-nous anticiper les besoins futurs de nos sociétés ?

En conclusion, je souhaite que ces journées soient une source d'inspiration, de collaboration et d'échanges fructueux. Ensemble, nous avons le pouvoir de transformer l'éducation en Afrique, de renforcer nos capacités et d'influencer positivement les politiques éducatives. Je vous encourage à participer activement aux débats, à partager vos expériences et à nouer des collaborations qui perdureront au-delà de ces journées.

C'est avec une grande fierté que je déclare officiellement ouvertes les premières journées scientifiques du Réseau Africain des Chercheurs et Enseignants-Chercheurs en Science de l'Éducation. Je vous remercie pour votre engagement et votre présence. Que ces journées soient riches en enseignements et en découvertes.

Le Président du RACESE



Réseaux professionnels, expérience personnelle de réseautage et sciences de l'éducation

Eugénie EYEANG¹

Introduction

Le fonctionnement des sociétés modernes est constitué d'un faisceau de relations entrelacées. Chaque groupe compose un ensemble cohérent qui cherche, néanmoins à s'élargir au travers d'expériences nouvelles et de projets porteurs d'avenir. Cette réalité atteste qu'il est de plus en plus difficile, de nos jours, de progresser en demeurant dans un vase clos. Les observateurs avisés s'évertuent à scander que l'évolution professionnelle n'est pas un acte solitaire, mais plutôt le résultat d'un travail d'équipe et collaboratif. Le réseau personnel semble être le principal soutien du développement des individus. Ceci semble lié au nouveau contexte des carrières. En effet, l'aplatissement des structures organisationnelles et le développement des technologies font évoluer la carrière des individus de manière plus transversale et fonctionnelle (S. Ventolini, 2010). Sur le plan étymologique, le mot réseau, en latin, vient de *retis*, c'est-à-dire le filet. Or, un filet sert à retenir. Ce qui m'intéresse, c'est de comprendre ce paradoxe invraisemblable où le réseau devient le symbole de la liberté alors que l'étymologie indique exactement le contraire. D'où vient cette subversion ? Mais étymologiquement, le réseau, c'est aussi le tissu, des éléments différents, mais unis dans un tout qui les tient ensemble (D. Wolton, 2012). Le réseau ressemble aux mailles du filet qui permet d'attraper une quantité importante de poissons en un seul essai. C'est un multiplicateur d'opportunités de tous genres. Ainsi, le fonctionnement en réseau permet à un individu isolé et limité d'entrer en connexion avec plusieurs personnes à la fois ; et dont il n'est pas forcément l'initiateur de la relation. L'homme seul n'aboutit à rien. Les relations sont aujourd'hui une richesse inestimable. On parle d'ailleurs, communément, de *carnet d'adresses influent*.

1. Objectifs

L'objectif de notre propos est triple. Il s'agit, tout d'abord, de montrer l'importance des réseaux professionnels dans la carrière d'un individu, en soulignant comment ces connexions peuvent ouvrir des opportunités, faciliter l'échange de connaissances et promouvoir la croissance personnelle et professionnelle. Ensuite, la conférence vise à partager une expérience personnelle de réseautage en sciences de l'éducation, offrant des exemples concrets et inspirants sur la manière dont les relations professionnelles peuvent influencer positivement la trajectoire de la carrière d'un individu. Enfin, il s'agit de démontrer l'impact significatif qu'un réseau professionnel bien établi peut avoir sur le développement professionnel, en illustrant comment les collaborations et les soutiens au sein de ces réseaux contribuent à l'innovation, à l'apprentissage continu et à l'avancement de la carrière.

2. Méthodologie adoptée

La méthodologie adoptée ici simple. Il s'agit de celle du récit de vie. Sachant que le récit de vie peut être oral ou écrit, formel ou informel, s'inscrire dans une perspective pédagogique ou artistique, être le lieu d'une quête de soi ou d'une interaction sociale, avoir vocation à demeurer dans le cadre de l'intime ou à l'inverse à être largement diffusé : il est protéiforme (Vincent Ponroy & Chevalier, 2018). Il a donc plusieurs formes ou manifestations.

¹ École Normale Supérieure de Libreville au Gabon.



En effet, un récit de vie est une narration détaillée et personnelle de l'expérience de vie d'une personne. Il est souvent raconté par la personne elle-même. Il s'agit d'une forme de biographie subjective permettant à l'individu de partager ses souvenirs, ses sentiments, ses perceptions et ses interprétations des événements significatifs de sa vie. Les récits de vie sont utilisés dans diverses disciplines, telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie et les études littéraires, pour comprendre les parcours individuels et les contextes sociaux et culturels qui les influencent. Les caractéristiques principales d'un récit de vie relèvent de la subjectivité, de la chronologie, de la réflexivité, de la narration détaillée. C'est aussi une opportunité pour l'individu d'aborder des thématiques variées, divers aspects de la vie de la personne, tels que le travail, les relations, les défis personnels, les succès, et les échecs. Le plus important reste la contextualisation. De fait, le récit place les expériences personnelles dans un contexte plus large, comme les événements historiques, les changements sociaux ou les influences culturelles. Dans le cadre de l'éducation, le récit de vie peut être utilisé comme outils pédagogiques pour enseigner des concepts complexes à travers des exemples concrets et personnels.

Nous voulons partager ici notre propre expérience comme membre d'un réseau de chercheurs en sciences de l'éducation.

3. Compréhension d'un réseau

La définition que je donne est le produit de mon expérience. Un réseau commence comme une graine qui donne plusieurs autres graines. C'est une semence qui est mise en terre et qui grandit.

Schéma n° 1 : Un ensemble entrelacé



Source : Internet : Frédérique Genicot, 2017

Progressivement, jusqu'à devenir un grand arbre, avec de nombreuses branches et ramifications. Une branche qui pousse appelle une autre branche. Un individu qui est rattaché à un réseau (R1) s'attache à un autre réseau (R2). Il relie par la suite les membres de R1 à ceux de R2, et ainsi de suite.

Schéma n° 1 : Un réseau



Source : Internet : Rémy Bigot, 2011



3.1. Mon expérience de membre d'un réseau en sciences de l'éducation

C'est en 2001 que j'ai été contactée pour faire partie d'un réseau en sciences de l'éducation. Au travers de la convention signée entre l'Ecole Normale Supérieure (Gabon) et la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université de Salamanca, une fenêtre s'est ouverte pour moi. À cette époque, l'Union européenne (UE) des universités du continent un certain nombre de préalables en matière de coopération scientifique. Il leur était demandé de rechercher des partenariats et de constituer des réseaux. Le réseau initial devait alors être composé de :

- 2 universités du nord : universidad de Salamanca - Espagne et universidad de Coimbra - Portugal)
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : Ecole Normale Supérieure (Gabon)
- Ce premier réseau a permis de réaliser un certain nombre d'actions et de productions scientifiques².

Puis, en 2012, mon expérience s'est enrichie. Il est important de signaler que tous les membres du réseau sont affiliés au laboratoire « Helmantica paideia »³ de la facultad de Educación de la universidad de Salamanca.

- 3 universités du nord : Universidad de Salamanca, Universidad de Palencia – Espagne, Universidade de Coimbra - Portugal
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : École Normale Supérieure (Gabon)

À partir de 2017, mon réseau s'est à nouveau élargi. À travers le premier réseau, des contacts ont été noués avec d'autres entités universitaires et des projets de coopération se sont mis en branle. Après l'organisation conjointe du deuxième II FORO (África, Educación, Desarrollo) entre l'ENS de Libreville et l'Université de Salamanca, voici la constitution du nouveau réseau :

- 5 universités du nord : universidad de Salamanca, universidad de Palencia, universidad de La laguna – Islas Canarias (Espagne) ; universidad de Coimbra, ISCE DOURO – Penafiel (Portugal);
- 1 université d'Amérique latine : universidad de Maringá (Brésil),
- 1 institution d'enseignement supérieur du sud : École Normale Supérieure (Gabon).

En 2021, par mon réseau, nous avons ouvert une brèche à l'université de La laguna (Islas Canarias) pour une coopération avec l'Université Houphouët-Boigny pour le projet d'un ouvrage collectif sur le leadership féminin.

3.2. Développement professionnel en tant que membre d'un réseau en sciences de l'éducation

Cette collaboration m'a permis de développer plusieurs aptitudes dont ce tableau rend compte :

² Il est possible de retrouver certaines de ces publications sur le site suivant : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=119632>

³ Helmantica Paideia : <https://helmanticapaideia.wordpress.com/>



Tableau n° 1 : Aptitudes et réseau en sciences de l'éducation

Aptitude	Déclinaison	Observations
Compétences en communication	Écoute active : Expression orale et écrite	Apprendre à écouter attentivement et à comprendre les perspectives et les besoins des autres. Améliorer la capacité à articuler des idées de manière claire et convaincante, tant à l'écrit qu'à l'oral.
Collaboration et travail d'équipe	Coopération : Gestion des conflits	Travailler efficacement avec d'autres membres du réseau pour atteindre des objectifs communs. Apprendre à résoudre les désaccords de manière constructive et à trouver des solutions mutuellement bénéfiques.
Développement professionnel continu	Apprentissage continu : Adaptabilité	Participer à des formations, des ateliers et des conférences pour rester à jour avec les dernières recherches et pratiques en sciences de l'éducation. Rester ouvert aux nouvelles idées et aux changements dans le domaine de l'éducation.
Leadership et mentorat	Influence positive : Mentorat	Développer la capacité à inspirer et à motiver les autres membres du réseau. Offrir du soutien et des conseils aux collègues moins expérimentés. Apprendre des mentors plus expérimentés
Recherche et innovation	Méthodologie de recherche : Innovation pédagogique	Améliorer les compétences en conception et en mise en œuvre de recherches éducatives. Développer et partager des approches novatrices pour l'enseignement et l'apprentissage.
Gestion de projets	Planification et organisation : Évaluation et suivi	Apprendre à planifier, organiser et gérer des projets éducatifs, y compris la gestion du temps et des ressources. Acquérir des compétences pour évaluer l'efficacité des projets et des programmes éducatifs et apporter des améliorations.
Sensibilité culturelle et inclusion	Établissement de contacts : Maintien des relations	Développer la capacité à nouer des relations professionnelles solides et à créer des opportunités de collaboration. Savoir entretenir et renforcer les relations professionnelles au fil du temps.

Ces aptitudes apportent dans le quotidien de l'enseignant-chercheur et du chercheur, ce qui suit :

- la rigueur et la persévérance dans le travail de recherche
- la loyauté dans la collaboration avec mes pairs.

Pour mon cas, le réseautage a facilité les aspects suivants :

- la participation à plusieurs événements scientifiques et de recherche en Espagne et à travers le monde ;
- la publication très tôt des articles dans des revues indexées, à facteur d'impact ;
- l'intégration à des comités scientifiques de symposiums, de revues scientifiques et de congrès en sciences de l'éducation ;



- la Co-organisation des colloques internationaux à ENS - Universidad de Salamanca : I, II et III FORO : 2014, 2017, 2021.
- la participation comme membre du Conseil scientifique de FIACED I & II, ISCE DOURO, Portugal : 2016, 2018.

3.3. Participation exclusive à des activités liées aux membres du réseau et à des activités facilitées par les membres du réseau

En 2005, j'ai été invitée à prendre part, à Bruxelles, à la Conférence internationale entre l'UE, Afrique et Caraïbes (ACP) sur le système LMD. Lors de cette conférence, la question récurrente/anecdote : « De quel réseau faites-vous partie ? » ou encore « Qui vous a invité ? »

Ici : Réponse à ces questions : Universidad de Salamanca/Facultad de Educación

Autrement dit : Faire partie d'un réseau donne accès à des informations particulières contenues dans d'autres types de réseaux.

Rappelons par exemple, qu'en 2014, ma participation au Congrès International de *África con eñe* de la Fondation *Mujeres por África*, organisé par l'ex-Premier ministre espagnol à Abidjan (Côte d'Ivoire), a été rendue possible par le réseautage.

En 2018, sur Invitation du Roi d'Espagne, j'ai pris part à la cérémonie d'hommage à l'hispanisme international pour l'ensemble de mes publications en langue espagnole et au rayonnement de l'espagnol dans le monde.

En 2023, sur Invitation de Casa África (Islas Canarias), j'ai pris part à la 3^e Rencontre d'hispanistes d'Afrique et d'Espagne à Las Palmas (III ENCUESTRO DE HISPANISTAS ÁFRICA – ESPAÑA).

Discussion conclusive

Être membre d'un réseau est à la fois une contrainte et une liberté. Satisfaire aux exigences du réseau en termes de performance et d'atteinte des objectifs de production et de développement des projets est une exigence de premier plan. Élargir l'espace de sa tente au maximum en profitant des opportunités qu'offrent les différentes institutions concernées passe par une souplesse d'esprit. L'impact d'un réseau ne consiste pas seulement à ajouter de nouveaux membres. Il réside en la capacité des membres à prendre part aux activités et projets du réseau. Il importe d'apprendre à l'intérêt pour les thèmes de recherche qui ne sont pas directement liés à notre champ d'action, mais qui le sont pour les autres membres du réseau. La régularité des rencontres et le sérieux des travaux proposés sont une clé pour la prise en compte de vos intérêts dans le réseau. Enfin, toute opportunité est à saisir pour le positionnement d'un membre compétent du réseau auquel on appartient.

Références bibliographiques

Vincent-Ponroy, J. & Chevalier, F. 2018. https://faculty-research.ipag.edu/wp-content/uploads/recherche/WP/IPAG_WP_2018_006.pdf

Ventolini, S. 2010. Le réseau de développement professionnel des managers : Quels déterminants ? *Revue française de gestion*, 202, 111-126. <https://www.cairn.info/revue--2010-3-page-111.htm>.

Wolton, D. 2012. Réseaux, altérité et communication : Entretien avec Éric Letonturier. In Letonturier, É. (Ed.), *Les réseaux*. CNRS Éditions. Doi:10.4000/books.editions-cnrs.19321.



Pour une didactique du français : former aux gestes professionnels des professeurs en formation initiale et/ou continue au Sénégal

Bounama MBENGUE¹

Résumé

La didactique du français s'interroge sur les concepts et méthodes qu'elle élabore pour baliser son champ d'investigation. Les concepts sont les objets théoriques qui fondent le discours didactique. Quant à la méthode, elle découpe le réel en unités d'analyse. De ce fait, vont émerger des champs de recherche dont la lecture. Ses objets renvoient à des savoirs relatifs à des connaissances littéraires sur lesquelles s'exerce la compétence de lire. Ainsi, nous nous intéressons, dans cette communication sur la didactique de la lecture dans la formation initiale et/ou continue des professeurs en nous référant au cadre théorique du GRAFE qui conduit des recherches en didactique des langues et la formation des enseignants.

Mots-clés : analyse des pratiques, geste professionnel, lecture, formation

Summary

French didactics questions the concepts and methods it develops to mark out its field of investigation. Concepts are the theoretical objects which form the basis of didactic discourse. As for the method, it divides reality into units of analysis. As a result, fields of research will emerge, including reading. Its objects refer to knowledge relating to literary knowledge on which the skill of reading is exercised. Thus, in this communication we are interested in the didactics of reading in the initial and/or continuing training of teachers by referring to the theoretical framework of GRAFE which conducts research in language didactics and teacher training.

Keywords: analysis of practices, professional gesture, reading, training

¹ Centre Régional de Formation des Professionnels de l'Éducation (CRFPE) Dakar, Sénégal.



Introduction

Cette communication sur la didactique du français s'intéresse à la question du « comment » de la formation du professeur de français aux gestes professionnels. En prenant comme prétexte l'enseignement de la lecture et en nous appuyant sur le modèle du modèle du GRAFE (Bronckart et Dolz, Schneuwly) enrichi par la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy, Mercier), la théorie des situations (Brousseau), du modèle des gestes didactiques (Boucheton et Duzetter), notre objectif est d'initier le professeur en formation à la description de l'activité d'enseignants en interaction avec leurs élèves. Du point de vue méthodologique, nous nous appuyons sur des données issues d'observations de pratiques effectives. Cette communication comporte trois parties : un cadre théorique inhérent aux modèles didactiques de référence, aux questions-problèmes et à la clarification des concepts ; un cadre méthodologique qui définit les outils de recueil et les méthodes d'analyse des données ; un cadre pratique lié à la description des gestes professionnels des enseignants *in situ*.

1 Cadre théorique de la formation

Le cadre théorique de la formation en didactique de la lecture dans la formation des enseignants s'intéresse à définir le contexte institutionnel, les objets de savoirs, les gestes professionnels, les concepts et la problématique dans laquelle s'inscrit cette formation.

1.1 Didactique de la lecture et formation des enseignants

Former à la didactique du français, c'est s'interroger sur les objets théoriques et les objets de savoirs qui légitiment le discours didactique. C'est aussi questionner la méthode qui découpe l'objet de savoir d'un champ déterminé comme la lecture en unités d'analyse. En didactique de la lecture, les objets renvoient à des savoirs indexés à des connaissances littéraires sur lesquelles s'exerce la méthode.

Au Sénégal, les programmes et les pratiques de classe accordent une place prépondérante à la lecture. Un enjeu qui est inhérent au statut du français comme langue d'enseignement et langue seconde mais aussi à la place nodale du texte littéraire, support des objets d'apprentissage (Sène, 2012). Ainsi, pour former à la didactique de la lecture dans la formation initiale et/ou continue à partir des interactions formateur-formés et objet de formation, il convient de s'intéresser d'abord à la dimension institutionnelle avec les finalités, les instructions et les moyens officiels ; ensuite à l'organisation de la discipline et les savoirs à enseigner ; puis prendre en compte les apprenants et la configuration de la classe ; aussi mettre en exergue l'attitude de l'enseignant à travers les gestes professionnels et les dispositifs mis en place ; enfin terminer avec les stages pratiques et la pratique réflexive. (Dorier, Leutenegger, & Scheneuwly, 2013)

Néanmoins, eu égard à certaines contraintes et pour ne pas être trop ambitieux, nous nous limiterons aux gestes en évoquant d'abord les contours du cadre institutionnel qui pourrait légitimer cette activité de formation des enseignants et les objets de savoirs propres à la discipline.

1.2 Cadre institutionnel de la formation

La formation initiale du professeur de français relève de la compétence de la Faculté des Sciences et Technologie de l'Éducation et de la Formation (FASTEF) qui est investie de la prérogative de donner une formation diplômante aux futurs professeurs des cycles de l'enseignement moyen et secondaire du Sénégal. Quant à la formation continue, elle est assurée par les formateurs des Centres Régionaux de Formation des Personnels de l'Éducation



(CRFPE) qui, dans le cadre du Plan Académique de Formation (PAF) coordonné par l'Inspecteur d'Académie assurent la formation et l'accompagnement des professeurs dans les cellules d'animation pédagogique (DFC, 2022). Le rôle dévolu à la cellule d'animation est la promotion des disciplines d'apprentissage et l'amélioration de la performance professionnelle des enseignants. Elle est en outre un lieu d'expérimentation, d'élaboration, de production et de diffusion de documents et de matériels didactiques (MEN, 2011). Néanmoins, ces formations dans les cellules consistent à suivre la pratique d'un enseignant sans méthodologie d'observation rigoureusement élaborée, suscitant souvent un débat qui va dans tous les sens. C'est la raison pour laquelle, les académies de Ziguinchor et de Sédhiou ont adopté la méthodologie OPERA d'observation et d'analyse des pratiques enseignantes pour rendre le fonctionnement des cellules plus pertinent. Donc, c'est dans ces instances de formation continue que nous proposons de mettre en œuvre cette formations sur les gestes avec comme prétexte la lecture.

Pour aborder la lecture des textes littéraires, le Sénégal préconise la démarche intitulée SLIPEC (Situation du texte, Lecture, Idée générale, Plan, Explications détaillées, Conclusion). D'ailleurs, Diarra (2009) dira que cet outil d'intervention constitue un des pivots de la formation des enseignants. Pour Sène (2012), cette méthode qui consiste en une lecture linéaire du texte se présente comme le label de la formation initiale. Dans ce sens, Fall (2022) ajoute que la lecture SLIPEC ainsi que la lecture méthodique sont les voies obligées de l'enseignement officiel du texte littéraire. En effet, le recours à ces modèles didactiques pour enseigner les textes au cycle secondaire est nécessaire pour définir les dimensions « enseignables » de l'objet (Bronckart, Bulea, & Pouliot, 2005). Dans cette perspective, une étude du programme permet de circonscrire les dimensions de l'objet à enseigner dans les séances de lecture.

1.3 Objets de savoir en formation à la didactique de la lecture

Les objets de savoirs dans la formation à l'enseignement du français au lycée renvoient à des savoirs déclaratifs et procéduraux associés à des courants et des genres littéraires sur lesquels s'exercent les gestes professionnels de l'enseignant.

● Histoire du programme de français en formation

Tout enseignement d'une matière scolaire a une histoire qui est relative aux objectifs successifs qui lui ont été assignés, aux méthodes, aux pratiques pédagogiques, aux techniques d'évaluation et aux programmes successifs. Dans ce sillage, le Sénégal s'est inscrit depuis l'indépendance dans la dynamique de la révision des programmes de français (1972, 1976, 1998, 2009) dans la perspective de l'efficacité des enseignements et des apprentissages.

Le programme de français du secondaire de l'année 1972, appelé programme « *des experts de Tananarive* », modifié par celui de 1976 préconise l'entrée par les thèmes (CNF, 1976). Cette période est caractéristique de l'approche par les contenus qui se préoccupe d'ériger les grands écrivains comme modèle à imiter et met en avant le respect des normes en favorisant un purisme qui ne tolère que la langue correcte. Sa démarche est magistrale et transmissive et met le focus sur la littérature (Simard, Dufays, Dolz, & Garcia-Debanco, 2010).

Le programme adopté en 1998 coïncide avec la pédagogie par objectifs (PPO). Celle-ci découpe l'objet d'étude en objectifs généraux qui sont décomposés en objectifs spécifiques précisés par des objectifs opérationnels. Le programme de cette époque prône l'entrée par les genres littéraires (CNF, 1995-1998) Cependant, avec « l'atomisation de l'apprentissage » liée à la spécification, se pose un problème de transfert.



Le programme de 2009, en vigueur, préconise « *l'entrée par les compétences, mise sur l'efficacité du professeur de français et vise l'autonomie de l'apprenant par son implication plus effective dans son propre apprentissage* ». La compétence de lecture visée est de « *lire les différents genres et types de textes et les analyser avec méthode.* » Cependant, cette approche par compétence n'est pas encore effective du fait de problèmes que les chercheurs ont soulevés et que nous avons déjà mentionnés dans un article sur cette question (Mbengue, 2021).

Dans le cycle secondaire, l'enseignement du français relativement orienté vers la littérature ignorait en partie les réalités de la société et favorisait l'étude des classiques dans la perspective de former le goût et le jugement intellectuel à l'aide de genres comme la poésie, le théâtre, le roman. Néanmoins, cette tendance est revue avec l'introduction des écrits sociaux et professionnels afin de lier l'école à la société comme l'exige la loi d'orientation 91-22 ainsi que le programme actuel qui recommande de lire les différents genres et types de texte, qu'ils soient des textes littéraires ou non littéraires. L'enseignement du français selon Simard et al (2010) n'est plus dominé par l'exposé magistral mais plutôt par l'approche interactive qui prend en compte le contexte. C'est certainement dans cette perspective que s'inscrit la lecture expliquée.

● Lecture expliquée

La séance de lecture expliquée se propose d'étudier le sens du texte et de dégager, par-là, les idées. A travers la lecture expliquée, l'élève apprend à lire et à penser, à acquérir du vocabulaire, à développer son jugement. Cette activité de lecture forme le goût, meuble l'esprit et fortifie la raison de l'apprenant. Cette méthode de lecture SLIPEC comporte une Situation du texte, un moment de Lecture du texte, la formulation de l'Idée générale, la détermination du Plan d'étude du texte, une Explication détaillée de chaque partie du texte et une Conclusion (Bianco, Fantognon, Gombert, Nicot-Guillorell, & Vigner, 2022). En somme, la lecture expliquée préconise la méthode active. La leçon doit être faite sous la forme dialoguée, par des questions-réponses car elle se fonde sur la co-activité enseignant/élèves

● Lecture méthodique

La lecture méthodique est une activité de lecture organisée et réfléchie qui donne aux élèves l'occasion d'élucider et de confirmer ou de corriger leurs premières impressions à la suite de la lecture d'un texte. C'est un exercice oral qui s'intéresse au sens du texte, à sa nature, sa spécificité en partant d'une hypothèse de signification. La lecture méthodique vise à faire :

- observer objectivement les formes et les systèmes de formes d'un texte à travers la grammaire, la morphologie, la syntaxe, mais aussi le lexique, l'énonciation, les figures de rhétorique voire la structure du texte ;
- analyser l'organisation de ces formes et percevoir leur dynamique dans le texte : convergences et divergences ;
- explorer le non-dit ;
- construire de manière progressive la signification du texte à partir d'hypothèse de lecture dont la validité est à vérifier ;
- apparaître dans une synthèse claire et précise l'unité, l'originalité et la spécificité du texte étudié (Ipam, 1996).

Du point de vue méthodologique, la lecture méthodique est proche des principes épistémiques qui fondent la démarche scientifique non pas en ce qui concerne ses lois et ses principes (neutralité, objectivité, causalité) et la validité de ses résultats (vérités empiriques contrairement à la littérature qui relève de la spéculation) mais plutôt dans sa démarche



seulement et surtout celle hypothético-déductive. La démarche de la lecture méthodique est la suivante : l'identification du texte, la formulation des hypothèses de lecture, la définition des axes et des entrées de lecture qui guideront l'analyse et l'interprétation globale du sens du texte. De manière générale, lors de l'activité de lecture méthodique, il est important de se poser des questions sur le contexte, le plan, le savoir encyclopédique, le style et la rhétorique, l'histoire et le genre littéraire.

1.4 Geste professionnel dans la formation de l'enseignant

L'analyse des pratiques professionnelles est incontournable pour la formation des enseignants et la connaissance des savoirs en jeu (Dolz & Leutenegger, 2015). Elle comprend deux ensembles dans lesquels s'inscrivent les recherches. Il s'agit de l'approche évaluation de l'efficacité des enseignants et de celle descriptive. La première dite modèle « processus-produits » s'intéresse à la relation entre les pratiques déclarées des enseignants et les acquisitions réelles des élèves afin d'évaluer leur efficacité. La seconde, connue sous le paradigme « écologique » et ayant pour cadre le contexte de la classe, décrit les modalités de mise en œuvre des curricula, les interactions maître/élèves, les modes de regroupement des élèves, l'organisation temporelle des activités (Tupin, 2003).

Aussi, l'activité professionnelle peut être appréhendée dans la perspective des gestes du métier ou des gestes professionnels. Les gestes du métier renvoient à un répertoire de gestes, de séquences scénarisées, à l'existence d'un code des valeurs, aux jugements d'utilité, de beauté qui disent le rapport au métier et d'efficacité pour ce qui relève de l'action réalisée. Cependant, les gestes professionnels ne se livrent pas dans un moule type mais apparaissent sous des configurations plus ou moins performantes pour la réussite de l'action (Jorro, 2006). Ainsi, différents modèles théoriques servent de patron à l'analyse des gestes professionnels dont :

- Les didacticiens comparatistes qui analysent le travail enseignant en termes d'action conjointe (Sensevy, Mercier, Amade-Escot),
- Le modèle de l'agir enseignant qui étudie l'activité enseignante en termes de gestes professionnels (Jarro, Alin, Bucheton) ;
- Le GRAFE (Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné) avec les gestes didactiques fondamentaux.

Le GRAFE qui nous sert de modèle, conduit des recherches dans le domaine de la didactique des langues et de la formation des enseignants. Le programme vise méthodiquement la construction d'outils théoriques et d'instruments concrets pour étudier la manière dont est conduit l'enseignement du français, non du point de vue des prescriptions ou des propositions didactiques idéales, mais au plus près des pratiques réelles. Il cherche à saisir cet objet à l'échelle moyenne de l'organisation pédagogique, et à l'échelle fine de l'action didactique (conjointe). Pouvoir à la fois conduire des analyses précises, rendant possibles des traitements quantitatifs solides, tout en restant conscient de la nécessité de les inscrire dans des approches compréhensives, croiser les regards disciplinaires, exploiter l'héritage théorique du domaine et de ses champs connexes, voilà l'enjeu (Chabanne, 2021). Le groupe travaille à partir d'une méthodologie d'analyse des objets enseignés en classe de français et distingue quatre gestes didactiques fondamentaux dans les séquences d'enseignement-apprentissage.

● Mise en place de dispositifs didactiques

Durant la séance, l'*élémentarisation* de l'objet se fait sous des formes diverses notamment avec un déploiement d'outils d'enseignement tels que les supports matériels, les consignes et les modes de travail qui portent la marque des différentes dimensions de l'objet. Ces outils et leur mise en œuvre en classe constituent le *dispositif didactique*. L'étude de celui-ci, revient à



s'intéresser à la manière dont l'objet est rendu présent à travers les différents supports mobilisés par l'enseignant. Aussi, cette étude du dispositif didactique s'intéresse surtout aux consignes de travail qui permettent de présenter l'objet (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005). Avec ce geste, le rôle des consignes et des reformulations est de mettre en évidence la dimension de l'objet enseigné ainsi que la temporalité et les ressources matérielles. D'ailleurs, la reformulation d'une consigne constitue une forme de régulation du travail des élèves en cas d'obstacle ou d'oubli (Curtet, Périni, & Tissot, 2015). La présentation de l'objet à enseigner dans la classe, est un prétexte pour créer les conditions d'une rencontre de l'élève avec celui-ci, pour qu'il puisse ensuite le manipuler, l'observer, l'analyser, le décomposer (Chabanne, 2021).

● Régulation des apprentissages

Le geste de régulation des apprentissages permet une construction de l'objet enseigné, afin de concrétiser la manière dont les apprentissages se déroulent (Curtet, Périni, & Tissot, 2015). Deux types de régulations se distinguent dans la classe : les régulations internes et les régulations locales. Les premières permettent d'évaluer les connaissances des élèves au début, au cours ou à la fin d'un cycle d'apprentissage, à l'aide d'un outil de régulation, comme une grille de critères pour la rédaction d'un texte. Les deuxièmes sont des échanges avec l'élève, en face à face ou en groupe permettant de pointer des interactions qui conduisent à la construction de l'objet enseigné (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005).

● Institutionnalisation du savoir construit

L'institutionnalisation, une fixation conventionnelle du savoir lors de la relation didactique, peut être marquée par trois critères avec leurs opérateurs. Il s'agit de la :

- généralisation : elle se fait par extension ou par compréhension et implique un rappel d'informations antérieures sur l'objet enseigné; une mise en évidence d'un ou de plusieurs aspects nouveaux de l'objet enseigné. Opérateurs : reprises anaphoriques ; termes génériques; termes désignant des propriétés accessoires de l'objet; métalangage.
- modalisation : elle est liée au passage de la mise en œuvre du concept dans l'activité scolaire à sa généralisation selon a) une modalité logique mettant en évidence la valeur de vérité de l'objet ou b) une modalité appréciative mettant en évidence la valeur d'utilité de l'objet. Opérateurs : termes axiologiques ; marques modales prescriptives ; auxiliaires.
- décontextualisations/contextualisation : elles impliquent la construction d'une culture partagée de la classe mobilisable par les élèves dans des temps et des lieux autres que le contexte de *présentification/élémentarisation* de l'objet. Opérateurs : compléments de temps et de lieu. Les formes qu'elles prennent et les dimensions de l'objet sur lesquelles elles portent peuvent faire l'objet de description (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005).

● Geste de mémoire didactique

L'analyse de la mémoire didactique passe par une mise en relief des moments où la mémoire est convoquée, aussi bien dans sa fonction de rappel (référence à la mémoire de la classe, de l'élève, des activités scolaires et/ou de l'objet enseigné) que dans sa fonction d'appel et d'anticipation (notamment à la mise en mémoire) (Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, 2005).

1.5 Clarification des concepts

Le travail de clarification conceptuelle est centré sur les notions de geste professionnel et d'analyse de pratiques dont la compréhension est fondamentale pour cet article.

● Geste professionnel



Le geste professionnel est un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité (Laux, 2015). Le geste professionnel d'un sujet est une arène de significations. Il est aussi l'individuation et la stylisation des techniques corporelles et mentales, éventuellement différentes, en circulation dans le métier et qui font le "toucher social" de ce métier.

● Analyse des pratiques

L'analyse des pratiques en formation initiale ou continue est un retour réflexif sur des situations professionnelles effectivement vécues afin de les comprendre, de partager des réussites ou difficultés dans une perspective de régulation, de perfectionnement, de prise de conscience des limites personnelles non conscientes pour parvenir à l'efficacité (Danvers, 2003). Elle renvoie à la description de l'enseignement à partir des processus interactifs enseignement-apprentissage en classe. Les pratiques enseignantes regroupent l'ensemble des tâches professionnelles liées au métier d'enseignement. Elles comprennent ainsi l'acte d'enseignement, inhérent au travail du professeur *in situ*.

1.6 Problématique de la recherche

● Vers la formation d'un enseignant professionnel

Notre objectif s'inscrit dans le cadre de la valorisation de la recherche par l'apport de celle-ci à la formation à l'enseignement du français. En effet, à la suite de leurs travaux, les chercheurs d'OPERA proposent pour la formation initiale des enseignants et leur développement professionnel l'adaptation des résultats auxquels ils sont parvenus. Ils souhaitent non seulement leur vulgarisation mais aussi le « transfert » ou la « transposition » pour aider les enseignants en formation à mobiliser ces savoirs issus de la recherche dans des situations de pratiques professionnelles réelles. Ils avancent qu'il n'y a pas d'analyse de pratiques formatrices sans « pratiques mises en œuvre » dont part l'analyse (séances observées), sans théorie, c'est-à-dire un cadre théorique de référence qui guide les formés vers le « savoir-analyser » de leurs pratiques (Altet, Sall, Seck, & Ouedraogo, 2017). Notre stratégie est de partir de pratiques effectives de professeurs de français et d'analyser, de décrire ce qui se joue dans la classe en termes de gestes professionnels de l'enseignant en interaction avec ses élèves. En d'autres termes, ce travail de formation se préoccupe d'outiller les professeurs de français dans la perspective de lui donner la capacité d'analyser son activité d'enseignement et de la conceptualiser en toute autonomie. En effet, cette connaissance des gestes effectués dans la classe le valorise et participe à son développement professionnel car il peut désormais prendre de la hauteur et réfléchir sur son agir en tant que professionnel et se départir des pratiques toutes faites et routinières que l'on exécute sans savoir pourquoi et dans tous les contextes d'enseignement. Ce professionnalisme est une compétence qui est acquise avec le temps comprise entre la formation initiale et celle continue comme la somme des expériences vécues par le professeur.

● Formation des professeurs et gestes professionnels

S'inscrivant dans le cadre de l'analyse de l'activité de travail préalable à la formation qui permet d'avoir une connaissance précise du travail, de ses buts et des conditions d'exécution pour orienter la conception dans la perspective d'éviter de former l'enseignant dans un travail idéalisé qui n'est pas ancré dans aucune pratique effective. Aussi, soucieux de l'amélioration des pratiques de l'enseignant, notre démarche consiste à la fois à considérer cette formation en didactique comme *objet de formation* mais aussi et surtout comme *outil* dans la perspective d'une formation continue (Vidal-Gomel, 2018). Dans ce sens, la question est de savoir, « comment un formateur s'y prend-il pour l'appropriation des gestes professionnels par les



formés ? » En d'autres termes, il s'agit de se demander, à l'instar de Vinatier et Blanc (Blanc, 2018), *comment guider les futurs professeurs de français et certains déjà en activité à s'approprier les gestes didactiques fondamentaux de l'enseignant ?*

2. Cadre méthodologique de la formation

Du point de vue de la méthode, nous ne nous servons pas des pratiques des formés mais plutôt celles d'autres professeurs qui vont servir de prétexte dans le cadre de la formation initiale ou continue pour identifier, décrire et s'approprier les gestes didactiques fondamentaux. Ces enregistrements filmés, portent sur les moments clés des leçons de lecture des différents professeurs de l'échantillon. Néanmoins, ces supports peuvent être remplacés par des films des professeurs en formation qui peuvent servir de prétexte surtout au retour des stages ou lors des cellules d'animation pédagogique.

2.1 Modalités et supports de la formation

La formation se fait en sous-groupes selon qu'on est en situation pratique ou avec la classe entière dans les moments de formation théorique. Les supports en usage au cours de la formation sont les films, les scripts et le logiciel transana.

2.2 Échelles d'analyse

Pour l'analyse de la pratique du professeur filmé, la séance est découpée en phases didactiques et les phases en sous phases et en épisodes. L'échelle macroscopique est relative à la séance, celle mésoscopique, aux phases et sous phases et le niveau microscopique à l'épisode.

L'échelle macroscopique est un grain d'analyse qui fait ressortir les régularités, les traits saillants et les effets de surface. Elle donne le profil général de la séance (Marlot, 2007) à travers l'élaboration d'un synopsis qui permet de dégager de manière synthétisée son organisation et l'objet enseigné en définissant les activités ou tâches, leurs niveaux de regroupement et les moments de transition d'une activité à une autre (Bucheton & Dezutter, 2008).

Le niveau mésoscopique permet l'analyse et la comparaison de scènes qui correspondent aux changements de jeu. Il sera utilisé pour étudier les intentions et stratégies mises en œuvre par le professeur pour faire apprendre. Il s'agit de voir ce que font le professeur et ses élèves lors du jeu didactique (Sensevy, 2011). A ce niveau, l'analyse sera attentive aux transitions et clôtures.

L'échelle microscopique, se situe à un niveau de granularité très fine, comme l'épisode dont l'échelle temporelle est celle d'un geste, d'une interaction ou d'un énoncé autour de la seconde (Sensevy, 2011) Le niveau micro s'attache à l'événement didactique et rend capable de reconnaître les formes transactionnelles « courtes » à travers des faits d'une certaine manière contingents (Sensevy, 2011).

Tableau 1 : les échelles d'analyse des pratiques

Découpage	Durée	Echelle d'analyse
Séance	Heure Minutes	Macroscopique
Phase	Minutes	Mésoscopique
Episode	Minutes Seconde	Microscopique

Source : Schneuwly, B. et al. (2006)



Bref, ce découpage en phase, scènes et épisodes imite les contours de l'intrigue théâtrale faite d'actes, de scènes et de coups de théâtre.

3. Cadre pratique de la formation

En se servant des synopsis, on décrit, puis on analyse les pratiques du/des professeur(s) pour saisir les gestes professionnels du point de vue macroscopique, mésoscopique et microscopique.

3.1 Formation à l'analyse macroscopique des gestes

- **Transcription du film de la séance**

Consigne de travail 1

Organisés en sous-groupes, les formés visionnent un film et le transcrivent en indiquant le minutage, le numéro des répliques, l'instance d'énonciation et le discours des acteurs. Comme dans ce modèle.

(0:00:59.8)1 P3 Voilà on peut démarrer hen/ les vautours / I vous mettez situation // Vous rappelez les éléments de la situation

(0:01:15.4)2 EE livre

(0:01:17.1)3 P3 œuvre

(0:01:20.3)4 EE date de publication

(0:01:24.4)5 P3 oui

(0:01:24.8)6 EE genre / courant littéraire /

(0:01:43.7)7 P3 voilà vous me donnez les informations /ce texte est tiré de quelle œuvre oui

(0:01:52.9)8 E de coups de pilon

- **Réalisation d'un synopsis**

Le synopsis retrace les différents moments de la leçon en fonction du type de tâches, pour lesquelles sont décrites les modalités organisationnelles et les faits et dire de chaque acteur (Brière-Guenoun, 2015). Le principe synoptique permet un rapprochement interne et un rapprochement externe. Dans le premier cas, on procède à une lecture verticale de la séquence au sein d'une classe donnée. Dans le second cas, une lecture horizontale entre deux séances défait la différenciation spatio-temporelle et permet d'observer simultanément deux pratiques et de les comparer (Sensevy, 2011). Cette analyse verticale se préoccupe de décrire le cours de l'action de l'enseignant. L'analyse horizontale consiste à comparer deux ou plusieurs pratiques de professeurs différents sur un même objet.

Consigne de travail 2

Les formés réalisent un synopsis en découpant la séance en phases sous forme de scénario, en réduisant les données à travers un tableau à quatre entrées à savoir le niveau de découpage, les repères temporels, les gestes et la description.

Tableau 2 : le synopsis à l'échelle macroscopique

NIVEAUX	REPERES	GESTES	DESCRIPTION
1			
1-1			SITUATION DU TEXTE
1-1-1			
1-1-2			
1-2			LECTURE ET IDEE GENERALE
1-2-1			
1-2-2			
1-3			PLAN DETAILLE



1-3-1			
1-3-2			
1-4			EXPLICATIONS DETAILLEES
1-4-1			
1-4-2			
1-5			CONCLUSION
1-5-1			
1-5-2			

Source : Schneuwly, B. et al. (2006)

● **Analyse verticale de la séance d’un professeur**

Consigne de travail 3

En se servant du synopsis, les formés procèdent à une analyse verticale de la séance indiquant dans chacune des phases, le geste de mise en place de dispositif comme le pointage, la présentification, l’élémentarisation de l’objet, le geste de régulation qui s’actualise par des échanges avec l’élève, en face à face ou en groupe permettant de pointer des interactions qui conduisent à la construction de l’objet enseigné , le geste d’institutionnalisation qui est une fixation conventionnelle du savoir, le geste de la mémoire didactique qui passe par une mise en relief des moments de retour en arrière ou d’anticipation.

3.2 Niveau mésoscopique : l’analyse horizontale des phases de P1 et P2

Consigne de travail 4

Du point de vue mésoscopique, les formés organisés en sous-groupes, décrivent les pratiques de P1 et P2 puis analysent les phases didactiques une à une en les comparant tout en essayant de décrire comment sont pris en charge le geste de mise en place de dispositif, le geste d’institutionnalisation et le geste de la mémoire didactique.

Tableau 3 : le synopsis à l’échelle mésoscopique

P1		P2	
GESTES	DESCRIPTION	GESTES	DESCRIPTION
	Lecture d’un texte de la Négritude avec la méthode SLIPEC		Lecture d’un texte de la Négritude avec la méthode SLIPEC
	SITUATION DU TEXTE		SITUATION DU TEXTE
	LECTURE ET IDEE GENERALE		LECTURE ET IDEE GENERALE
	PLAN DETAILLE		PLAN DU TEXTE

Source : Schneuwly, B. et al. (2006)

3.3 Formation à l’analyse microscopique des gestes

L’analyse microscopique concerne le geste de régulation locale qui est le fruit d’une interaction, d’un échange direct entre professeur et élève *in situ* (Cordeiro Sales & Schneuwly, 2007). Dans le discours et la communication en classe, on distingue un pattern à trois termes connu sous l’appellation de *pattern interactif* (IRE) : (I) initiation ou questions, au sens large, de l’enseignant, (R) réponse de l’élève, (E) évaluation de la réponse de l’élève (feedback). Ce pattern structure les interactions, c’est-à-dire les questions/sollicitations de l’enseignant et la



réponse de l'élève portant sur les contenus enseignés. Ainsi, la prise en considération du pattern IRE amène à identifier des épisodes interactifs dans le discours des acteurs afin d'analyser leur fonction de régulation potentielle (Mottier Lopez, 2008; Seguel Tapia & Mottier Lopez, 2020). Dans ce sens, nous traitons les régulations interactives sur le contenu et les régulations portant sur les attitudes.

• Régulations interactives sur le contenu

Episode 1 : refus de l'erreur par le professeur

Consigne de travail 5

Dans l'épisode 1, analyser les gestes de régulation adoptés par le professeur P2 face à l'erreur dans le processus d'enseignement et apprentissage.

(0:12:23.5)54 P2: très bien donc vous avez dit que c'est un poème / et qu'est ce qui montre ici que nous sommes nous avons un poème / qu'est ce qui montre que nous avons un poème ici oui

(0:12:35.8)55 E: l'esthétique

(0:12:38.8)56 P2: l'esthétique / oui hé précisément c'est quoi / qu'est-ce vous entendez par l'esthétique

(0:12:44.5)57 E: on a certaines rimes

(0:12:46.8)58 P2: rimes/ est ce que dans ce texte-là y a des rimes/ oui

(0:12:51.4)59 EE: non

(0:12:53.1)60 P2: non y a pas de rime hein oui

Axes d'interprétations possibles des gestes du professeur par les formés

Les formés doivent montrer que la conception de l'erreur en pédagogie a évolué en passant de l'erreur comme une faute et passible d'une punition, à une conception nouvelle qui conçoit l'erreur comme un témoin des difficultés auxquelles l'élève est confronté dans le processus d'apprentissage (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel, & Toussaint, 2008).

Episode 2 : relances du professeur face à l'erreur pour réguler les apprentissages

Face à l'erreur, le professeur doit modifier ses représentations par rapport à la classe idéale où l'erreur ne sera plus vue comme une faute mais plutôt trouver les voies et moyens en tant que médiateur pour faciliter l'appropriation du savoir en jeu lors des interactions avec les élèves. Parmi ces stratégies de régulation des apprentissages, il a à sa disposition « la régulation interactive » qui a lieu lorsque l'élève interagit avec le professeur, les pairs ou du matériel permettant une autorégulation de l'apprentissage. Ces régulations interactives ont pour caractéristique d'être intégrées au processus d'enseignement *in situ* (Mottier Lopez, Mars 2012).

Consigne de travail 6

Dans l'épisode 2, analyser les gestes de régulation adoptés par le professeur P3 face à l'erreur dans le processus d'enseignement et apprentissage.



Tableau 4 : le synopsis à l'échelle microscopique

Temps	Acteurs	Propos
(0:36:32.7)	P2	très bien une maison cru- une maison cruelle ici nous notons quelle figure? Une maison cruelle quelle figure avons-nous dans cette expression-là ?comment on appelle cette figure notée dans cette expression une maison cruelle? hun cruelle qui est un...
(0:36:43.4)	EE	une allégorie
(0:36:44.5)	P2	est-ce que c'est une allégorie hun quand est-ce parle-t-on d'allégorie?
(0:36:48.5)	E	Métaphore
(0:36:49.9)	E	quand on a le sens abstrait
(0:36:51.4)	P2	donc allégorie on a dit c'est quand une idée abstraite est est ima- est imagée
(0:36:56.0)	E	quand on a le sens figuré
(0:36:57.5)	P2	hun non/ oui
(0:37:00.4)	E	Métaphore
(0:37:04.3)	P2	métaphore/ métaphore est ce que nous avons une métaphore ici ?
(0:37:05.9)	EE	Non
(0:37:07.5)	P2	cruelle c'est un sent-
(0:37:09.6)	EE	Sentiment
(0:37:11.2)	P2	sentiment et le sentiment là on le reconnaît /hun qu'est qui est susceptible d'avoir un sentiment ? Qu'est ce qui est susc- oui
(0:37:16.7)	E	une personnification
(0:37:20.6)	P2	très bien nous avons ici une personni-une personnification absolument

Source : Schneuwly, B. et al. (2006)

Axes d'interprétations possibles des gestes du professeur par les formés

Les formés doivent montrer que le professeur P3 emploie des questions de relance comme forme de régulations interactives. Ces questions, dans la perspective de la théorie des médiations culturelles servent de stratégies d'étayage face à l'obstacle auquel on fait face durant l'interaction professeur-élève. Les médiations du professeur participent à la guidance de l'élève et favorisent la régulation des apprentissages de l'élève.

Episode 3 : régulations interactives sur les attitudes

Les régulations sur les attitudes sont relatives à la réaction du professeur face à des écarts de conduite d'un ou des élèves durant le processus d'enseignement et apprentissage. Jean Houssaye cité par Mainguy et Nicolas (2019), distingue parmi les attitudes des élèves dans la classe, celui qui joue le rôle du mort et celui qui a le rôle du fou. Il montre qu'un élève qui « fait le mort » est un « tiers temporairement exclu, passif ». Le fou est celui qui perturbe la classe, en faisant par exemple autre chose que l'activité. Certains rôles joués par les élèves peuvent réduire l'attention d'autres élèves. Cela contraint l'enseignant à abandonner le champ des savoirs pour se concentrer sur la gestion de la classe. L'enseignant doit intervenir pour recentrer ses élèves vers l'objectif d'apprentissage ou la construction des savoirs.

Consigne de travail 7

Dans l'épisode 3, analyser les gestes de régulation adoptés par les professeurs P2 et P3 face à l'attitude de certains élèves durant le processus d'enseignement et apprentissage.

(0:21:52.4)P1: (s'adresse à un élève qui ne suit pas) *c'est quoi / Mamy eumh /si tu n'as pas envie de travailler tu pars*

(0:05:54.4)47 P3 (dicte ce passage et interpelle un élève) *monsieur vous n'écrivez pas /derrière vous n'écrivez pas*

Axes d'interprétations possibles des gestes des professeurs par les formés



L'interprétation peut être axée sur le ton de la voix, l'énonciation, le type de phrase et l'apostrophe. Aussi, le formé peut s'intéresser à la dimension de la perturbation et la colère, la menace et le manque de contrôle qu'elle suscite chez le professeur.

Dans l'interprétation, montrer que la non-participation de l'élève peut être due à un manque de compréhension qui est à l'origine de sa démotivation à apprendre. Le professeur doit alors aménager un espace de dialogue pour favoriser le geste d'atmosphère (Bucheton & Dezutter, 2008; Bucheton & Soulé, 2009) propice au climat de confiance et de travail.

Conclusion

La formation sur les gestes professionnels appliqués à la lecture est un prétexte pour familiariser les formés avec un modèle théorique leur permettant de saisir leur pratique de classe dans le but de rendre l'activité enseignante plus professionnelle. L'évaluation de l'agir professoral durant les séances de cellule d'animation pédagogique, à l'aide de film, de verbatim qui sont décryptés à partir de concepts théoriques et d'une méthodologie qui découpe le réel de l'activité dans ses moindres détails, donne une vision claire de ce qui se fait effectivement dans la classe et favorise un recul par rapport aux habitudes. Les gestes professionnels constituent alors une grille de lecture qui guide et oriente le professeur qui est désormais compétent pour juger non seulement de sa pratique mais aussi celle de son collègue dans ses réussites et ses limites dans la perspective d'apporter et de suggérer des régulations tant du point de vue des contenus de la discipline que des méthodes voire des situations de la classe qui sortent de l'ordinaire.

Bibliographie

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants, analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris: PUF.
- Altet, M., Sall, H. N., Seck, M., & Ouedraogo, I. (2017). Former des enseignants à partir des résultats d'une recherche sur les pratiques effectives dans le contexte de l'Afrique subsaharienne : le projet OPERA au Burkina faso, enjeux et défis. Dans J. Desjardins, J. G. Beckers, & O. Maulini, *Comment changent les formations d'enseignants* (pp. 157-175). Bruxelles: De Boeck .
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (2008). Chapitre 8 Erreur. Dans J.-P. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel, & J. Toussaint, *Mots-clés de la didactique des sciences, Repère, définitions, bibliographies* (p. 87 à 91). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bianco, M., Fantognon, C., Gombert, J. E., Nicot-Guillorell, M., & Vigner, G. (2022). *Enseigner la lecture-écriture, les langues d'enseignement*. APPRENDRE. <https://apprendre.auf.org/gte-5-apprentissage-de-la-lecture-et-langues-denseignement>
- Blanc, N. (2018). *Former à l'analyse des interactions orales à partir des situations exolingues ou comment voir des savoirs et gestes professionnels dans l'activité enseignante*. Rennes: PUR.
- Brière-Guenoun, F. (2015). Les gestes du professeur d'éducation physique en milieu difficile : de multiples compromis au service de la co-construction des savoirs. *Carrefours de l'éducation*, n°40, Décembre , 85-103. <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-2-page-85.htm>
- Bronckart, J.-P. (2016). *Pourquoi et comment devenir didacticien?* Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., & Pouliot, M. (2005). *Repenser l'enseignement des langues, comment identifier et exploiter les compétences?* Paris : Presses Universitaires du septentrion.



- Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Bruxelles: De Boeck.
- Carrière, A. (2021). *Penser la consigne en contexte scolaire pour favoriser la réussite des élèves*. Franche-Comté: Université Franche-Comté. <https://univ-fcomte.hal.science/hal-03442545/>
- Chabanne, J.-C. (2021). Ronveaux, C. et Schneuwly, B. (dir.). (2018). Lire des textes réputés littéraires : discipline et sédimentation. Enquête au fil des degrés scolaires en Suisse romande. *Repères*. <https://journals.openedition.org/reperes/2810>
- CNF. (1976). *Programme de français de l'enseignement secondaire général*. Dakar: MEN.
- CNF. (1995-1998). *Programme français de l'enseignement moyen, de l'enseignement secondaire générale et de l'enseignement technique*. Dakar: MEN.
- Cordeiro Sales, G., & Schneuwly, B. (2007). La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail de l'enseignant. *Recherche et formation*, n° 56, pp. 67-79. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/903>
- Curtet, L., Périni, D., & Tissot, S. (2015). Le questionnement: proposition d'un outil d'analyse d'une pratique ordinaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, pp. 61-76. <https://revuedeshep.ch/pdf/18/18-04-Curtet-Perini-Tissot.pdf>
- Danvers, F. (2003). *500 mots-clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- DFC. (2022). *Guide d'accompagnement des cellules d'animation pédagogiques pour l'utilisation de ressources de formation*. Dakar: MEN.
- Diarra, B. (2009). *L'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte de français langue seconde (FLS) dans l'enseignement secondaire au Sénégal: l'exemple du résumé suivi de discussion*. Dakar: UCAD.
- Dolz, J., & Leutenegger, F. (2015). L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants. *Revue FPEQ no18.indd 7*, 7-16. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76721>
- Dorier, J.-L., Leutenegger, F., & Scheneuwly, B. (2013). *Didactique en construction, construction des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- Fall, O. S. (2022, octobre). *L'étude de texte : une entrée par les questions*. <https://bop.fipf.org>
- Fiard, J., & Auriac, E. (2005). *L'erreur à l'école, petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris: L'Harmattan.
- Ipam. (1996). *Enseigner le français au collège et au lycée*. Paris: EDICEF.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Paris, France*. halshs. <https://shs.hal.science/halshs>
- Maarfia, N. (2022). La consigne au coeur des apprentissages dans les manuels de français de la deuxième génération. *Journal of literature & foreign languages & human sciences*, Volume 5, n0 2, 332-344. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/201537>
- Mainguy, A., & Nicola, V. (2019). *Les formes d'étayage de l'enseignant-débutant et la dévolution du problème*. Nantes: Université Nantes.
- Maulini, O. (2005). Sous le savoir, le questionnement, Raisons d'apprendre et de continuer d'enseigner . *Café pédagogique*, n°69. <https://www.cafepedagogique.net/>
- Mbengue, B. (2021). Enseigner et évaluer par compétences : mise en oeuvre de la pédagogie de l'intégration en français. *Collection plurilinguisme, Volume N°6, Novembre* , 400-417.
- MEN. (2011). *Arrêté portant organisation et fonctionnement des cellules d'animation pédagogique dans l'enseignement moyen et secondaire*. Dakar.



- Mottier Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé, la microculture de la classe en mathématique*. Berne: Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. (Mars 2012). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: enjeux de temporalités et de différenciation pédagogique . *Educ Recherche*, vol. 2, num.1, 42-46. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/195224>
- Pierret, C. (2019). *Le feedback en classe de langue : et si on inversait les rôles ? L'impact du feedback apprenant sur l'agir professoral*. Aix-Marseille: PUAM.
- Poltorak, E. (2011). Question du feedback en didactique des langues étrangères : quelques réflexions théoriques . *Glottodidactica* , 38 , 31-42. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/338>
- Portilla, N. (2017, Juillet 19). L'internationalisation de l'approche par compétences, le cas du Mexique, entre transfert de modèle et résistance. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, pp. 139-158. <https://hal.science/hal-02891099>
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné : une démarche multifocale. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°14, pp. 77-93. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:36382>
- Schneuwly, B., Dolz, J., Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter, *Les méthodes de recherche en didactiques : actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005* (pp. 175-189). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Seguel Tapia, F., & Mottier Lopez, L. (2020). Évaluation-régulation interactive située(ERIS). Cinq structures de participation guidée soutenant l'entrée des élèves dans «L'indien de la Tour Eiffel». *La Revue LEeE*,3. <https://doi.org/10.48325/rleee.003.03>
- Sène, M. (2012). Didactique du FLS et développement de la compétence narrative écrite chez des collégiens sénégalais. *Le français dans le monde*, 131-142. <https://fastef.ucad.sn/revuefastef/articles/mbayesene/msene-francais-monde.pdf>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir, éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Louvain-La-Neuve, Belgique : De Boeck.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck supérieur.
- Tiberghien, A., & Venturini, P. (2015). Articulation des niveaux microscopiques et mésoscopiques dans les analyses de pratiques de classe à partir de vidéos, *RDST*, 11 | 2015. DOI : <https://doi.org/10.4000/rdst.986>
- Tupin, F. (2003). Jalons pour une problématique générale. *De l'efficacité des pratiques enseignantes? Revue internationale des sciences de l'éducation*, n° 10, pp. 1-5. <https://www.persee.fr>
- Vidal-Gomel, C. (2018). *Analyses de l'activité, perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Rennes: Presses universitaires de Rennes .

