REVUE *Socles*
ISSN 2335-1144, EISSN: 2588-2023
Volume 13, Numéro 1, 2024, pages 68-91

Tissage et mise en cohérence des compétences disciplinaires dans l'enseignement de français. Représentations, gestes professionnels et défi du projet pédagogique disciplinaire

BOUDINA Youssouf [1*]
[1]Ecole Normale Supérieure Bouzaréah, Algérie
youcef.boudina1@gmail.com

Date de réception	date d'acceptation	date de publication
10-03- 2024	29-09-2024	05-12-2024

RESUME

Cette contribution a pour objectif de rendre compte de quelques gestes, représentations et pratiques professionnels mis en œuvre dans la classe de français afin d'assurer la continuité cognitive des savoirs et des compétences et d'en assurer la cohérence d'ensemble. La prise en charge de la continuité disciplinaire, indispensable pour l'opérationnalisation du projet pédagogique, peut s'actualiser par des gestes professionnels de tissage. Les gestes, les représentations et les pratiques mis à l'épreuve dans le présent texte sont jugés déterminantes pour la prise en charge des principes de cohérence et pertinence réclamés également dans les prescriptions officielles.

Mots–clés: compétences, gestes professionnels de tissage, projet pédagogique, cohérence, continuité

[*]Auteur correspondant

Weaving and coherence of disciplinary skills in the teaching of French. Representations, professional gestures and the challenge of the disciplinary pedagogical project.

ABSTRACT

This contribution aims to reflect some gestures, representations and professional practices implemented in the French class in order to ensure the cognitive continuity of knowledge and skills and to ensure their overall coherence. The management of disciplinary continuity, essential for the operationalization of the pedagogical project, can be updated by professional weaving gestures. The gestures, representations and practices put to the test in this text are considered decisive for the assumption of the principles of coherence and relevance also claimed in the official prescriptions.

Keywords: competences, professional weaving gesture, educational project, coherence, continuity

Introduction

L'avènement puis la mise en vigueur de l'Approche par compétence (désormais APC) en Algérie, à l'instar de nombreux autres pays du monde, a vu s'introduire de nouveaux principes et fondements régissant les programmes d'enseignement. Ceux-ci sont organisés et structurés autour de quelques principes fondamentaux dont la cohérence, la pertinence et la globalité.

Ces principes sont finement explicités dans les prescriptions officielles émanant de la Commission Nationale des Programmes (désormais la CNP) et des Groupes Disciplinaires où l'on prescrit, entre autres, la prise en charge effective des articulations internes et externes pouvant exister entre compétences disciplinaires et non disciplinaires aussi bien qu'entre contextes scolaires et sociaux.

Le nouveau paradigme de l'APC mise essentiellement sur le décloisonnement, la continuité et l'enchainement logique et articulé des situations d'enseignement. Il met aussi en avant la cohérence, la continuité et la complémentarité entre disciplines, savoirs et ressources (disciplinaires, interdisciplinaires et transversales) mais aussi entre compétences terminales et globales des années, des paliers et des cycles.

Les constats, à la fois empiriques (Bucheton & Soulé, 2008 ; Bucheton, 2009) et institutionnels (le Référentiel Général des Programmes, 2009) (désormais RGP) laissent toutefois appréhender que ce décloisonnement est encore mal vécu par l'élève. Celui-ci a souvent des difficultés à entrevoir les rapports entre tâches et apprentissages (Bucheton et Soulé, 2008 ; Bucheton, 2009) et saisir les logiques relationnelles entre ce qu'il apprend à l'école (le RGP, 2009). Ce problème se voit aussi bien dans l'appréhension des liens entres tâches et compétences d'ordre disciplinaire qu'entre ressources non disciplinaires.

Au plan de l'agir, les gestes professionnels de tissage (Bucheton & Dezzuter,2008 ; Bucheton, 2009 Chabane et Al., 2009, Budermann & Pélissier, 2009) sont sensés prendre en charge cette continuité. Mis en œuvre par l'enseignant, ils constituent un étayage spécifique (Bucheton, 2009) indispensable pour vulgariser, expliciter les rapports parfois implicites ou inapparents entre tâches, savoirs, compétences et ressources qui peuvent paraitre chez l'élève à la fois hétérogènes et dont le pourquoi de l'ordre n'est pas nécessairement clair. Ce tissage peut être disciplinaire mais aussi entre savoirs pluridisciplinaires (Bucheton, 2009 ; Budermann & Pélisser, 2009) ou entre situations scolaires et situations réelles (Roegier, 2000).

Les textes officiels dont le RGP(2009) et le Document d'Accompagnement au programme de cycle moyen (2016) (désormais DAPCM) insistent également sur ces formes de tissage pour assurer la continuité et la cohérence interne et externe. Le tissage s'avère aussi indispensable pour la prise en charge effective des principes de l'APC (cohérence, pertinence et globalité). Il est ainsi considéré comme un geste professionnel indispensable dans l'agir professionnel des enseignants (Bucheton, 2009) dans la mesure où il est déterminant non seulement pour assurer la cohérence des apprentissages mais aussi pour favoriser l'engagement de l'élève (id, 2009).

Notre problématique nait ainsi du désir d'explorer la mise en œuvre de ce geste dans l'agir professionnel des enseignants de français dans le cycle moyen. Nous nous interrogeons plus particulièrement sur les formes de tissage entre compétences disciplinaires (terminales et globales) dans le cycle moyen. Les enseignants de français s'occupent-ils réellement d'assurer la continuité et la pertinence interne de la discipline ? Leurs pratiques, gestes et représentations sont-ils favorables pour la mise en œuvre de tissage et assurer l'articulation entre les différents moments d'un apprentissage ?

Nous supposons que cette dimension serait à la fois ignorée, négligée mais aussi explicative des difficultés vécues par les élèves. Saisir la continuité cognitive (Bucheton, 2009) des compétences et des savoirs, leurs utilités réciproques pourrait certes être lié à la complexité des apprentissages mais aussi à l'action de l'enseignant et ses gestes professionnels. En revanche, les gestes de tissage, en fonction de leur présence et fréquence, dans des moments clés (*l'entrée en matière et la transition* de tâches (Bucheton, 2009) seraient également un facteur non négligeable. Même si le tissage peut être assuré par l'élève aussi, il incombe essentiellement à l'enseignant de vulgariser et d'expliciter les rapports que des apprentissages disciplinaires ou non, anciens, présents ou à venir, pourront entretenir. Cette indication est soulignée aussi bien dans le RGP (2009) que dans les documents d'accompagnement de l'enseignement de français.

Dans une situation d'enseignement de français, comme le font comprendre les textes officiels, le tissage peut s'effectuer entre tâches et savoirs à l'intérieur d'une séance, d'une séquence, d'un projet (que nous considérons comme des sessions d'apprentissage de courte ou de moyenne durée) mais aussi entre compétences terminales et compétences globales de l'année, de paliers et de cycles (antérieurs et postérieurs).

Notre objectif est tout d'abord d'identifier certaines représentations et pratiques professionnelles susceptibles à notre sens de favoriser ou non la continuité cognitive des compétences disciplinaires du français dans le cycle moyen. C'est à partir des pratiques

déclarées de 64 enseignants de français, exerçant dans 16 établissements d'enseignement moyen que nous comptons appréhender à la fois la prise en charge de tissage (et donc de la cohérence et de la pertinence interne de la discipline) et son degré d'engagement dans la réalisation –cohérente- du projet disciplinaire du cycle.

Le présent exposé s'organise en deux grands compartiments. Nous nous attachons dans un premier temps à délimiter le cadre théorique et conceptuel de notre problématique. Nous revenons essentiellement sur les textes émanant des sphères scientifique et institutionnelle prenant en charge la préoccupation de tissage en tant que dimension inhérente à l'agir professionnel de l'enseignant. Nous définissons ensuite les différents recoupements de cette notion avec les principes fondamentaux de l'APC (cohérence, pertinence entre autres) et ses approches (curriculaire en particulier) incitant à assurer une cohérence d'ensemble des savoirs et des compétences disciplinaires à court, à moyen et à long terme. Dans le second compartiment, seront en revanche exposés notre démarche méthodologique adoptée pour le recueil des données ainsi que les résultats obtenus, interprétés et discutés. A la fin de notre contribution, sera ensuite récapitulé l'essentiel des constats conclus lors de notre enquête.

Le cadre conceptuel

1.1.Le tissage : un geste professionnel moteur dans l'agir professionnel

Le tissage est entendu comme l'un des gestes professionnels des enseignants traduisant le souci de l'enseignant de mettre en cohérence les divers moments d'un apprentissage, en expliciter le sens, la continuité cognitive et l'utilité (Bucheton et Dezzuter, 2008 ; Bucheton, 2009). Il est l'une des quatre préoccupations dites interactionnelles (en plus du pilotage, de l'étayage et de l'atmosphère) qui s'actualisent à travers des gestes professionnels s'articulant autour d'une préoccupation didactique centrale (la transmission des savoirs visés) (Bucheton, 2009 ; Morel et al. 2015).

La continuité, dans le contexte des savoirs à enseigner, elle est entendue en revanche comme une tranformation de la signification attribuée aux savoirs (Badredine & Buty, 2011 cité dans El-Hage, 2012) qui peut être assurée par de nombreuses catégories d'articulation servant à relier les différents moments antérieurs, présents et ultérieurs. Tout comme Bucheton (2009), Badredine (2009) pense que cette mise en articulation s'effectue essentiellement par des gestes langagiers et discursifs que l'enseignant met en œuvre au moment d'interaction en classe.

Selon Bucheton D (2009), ces gestes sont déterminants pour que l'élève puisse élaborer les associations et les liaisons nécessaires entre ce qui se fait, ce qui se dit en classe et d'appréhender les rapports de continuité et de complémentarité que les savoirs et les tâches scolaires peuvent entretenir. Ils sont essentiels pour saisir aussi les rapports entre l'intérieur et l'extérieur de l'école, c'est-à-dire le rapport entre contextes et savoirs scolaires et le contexte social dans lequel ces savoirs sont amenés à avoir une signification, une utilité.

Les principes fondateurs de l'APC accordent un intérêt particulier à la continuité entre tâche/ savoir scolaire et contexte social d'usage. Il est important que l'élève comprenne le sens de ce qu'il fait, pourquoi est-il là, à quoi serviront les différentes ressources accumulées dans et en dehors de l'école (Fournier, 1999 ; Roegiers, 2000 ; Dufays et al. 2016). Cette tâche s'avère difficile et n'est pas accessible à tous les élèves (Bucheton & Soulé, 2008). Les gestes de tissage interviennent par conséquent comme une forme d'étayage indispensable afin d'aider l'élève à construire le sens de son travail (Bucheton, 2009 ; Perrenoud, 1996). Cette construction de sens est primordiale à l'école mais aussi dans les contextes extrascolaires de tous les jours. L'élève a donc besoin d'apprendre à découvrir l'usage possible de ce qu'il fait et comment un savoir donné peut s'avérer significatif et pertinent dans et pour une autre situation (scolaire ou non). Le tissage consiste ainsi à donner sens aux apprentissages selon Bucheton (2009), expliciter la pertinence, les usages, la/ les utilité (s) réciproques d'un savoir, d'une situation, d'un vécu, d'un contexte.

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français, la construction de sens d'un apprentissage peut s'effectuer à de nombreux niveaux et moments du processus d'enseignement-apprentissage comme le soulignent les prescriptions officielles. En classe, le sens à rechercher est celui d'un ensemble de tâches, d'activités, de ressources disciplinaires parfois de nature hétérogène mais qui sont pourtant significatives et utiles les unes pour les autres.

Hormis la continuité inévitable entre tâches et compétences disciplinaires dont la mise en œuvre renvoie à un tissage disciplinaire (Budermann et Pélisser, 2009), l'enseignant comme l'apprenant devront avoir conscience qu'une discipline peut entretenir des rapports avec des ressources et des compétences non disciplinaires. La mise en rapport entre ces ressources correspond à un tissage interdisciplinaire (idem, 2009) et permet en parallèle la prise en charge du principe de la pluridisciplinarité essentiel dans les nouveaux programmes.

En plus de tissage hors disciplinaire (idem, 2009), ces formes d'articulation, sans qu'elles soient explicites, constituent un objet d'intérêt de nombreuses indications officielles dont

celles soulignant la nécessité de mettre en œuvre des pratiques cohérentes en les inscrivant dans une approche globale, curriculaire et transdisciplinaire (le RGP, 2009)

2. Le tissage dans les textes et les prescriptions officiels

Retenu comme un geste professionnel inhérent dans l'agir professionnel des enseignants, le tissage semble aussi une préoccupation majeure dans les nouveaux programmes. Les indications revues et retenues dans ce texte (issues de nombreux documents officiels (dont le RGP (2009), le Projet du Programme de Français du Cycle Moyen (2015) (désormais PPFCM), le DAPCM (2016) et le Document d'Accompagnement de Français (2016) (désormais DAF) émanant de la CNP et du Groupe Disciplinaire de français) soulignent, souvent de manière implicite, la nécessité de tenir compte des points d'articulation existant non seulement entre ressources et compétences disciplinaires mais aussi entre disciplines scolaires, entre compétences globales (de cycle, de paliers, d'années).

Dans l'ensemble, les documents en question décrivent plusieurs aspects des programmes (leurs fondements et principes), les approches à privilégier dans les enseignements (approches curriculaire, globale, systémique, etc.) ainsi que la structuration et l'organisation des enseignements disciplinaires. Ils indiquent également, dans les aspects réservés à la mise en œuvre des programmes, des voies et des recommandations importantes pour assurer la continuité des enseignements et la prise en charge des principes fondamentaux des programmes.

2.1. Tissage interdisciplinaire et tissage hors disciplinaire

Le tissage apparait premièrement dans les indications démontrant l'importance de tenir compte de la dimension utilitaire et instrumentale des savoirs et la prise en charge des principes fondamentaux des programmes dont la pertinence, la cohérence et la globalité (RGP, 2009). Le RGP (2009), tout comme les autres documents officiels insistent sur la configuration de situations d'enseignement-apprentissage utiles, pertinentes, significatives mais aussi en rapport avec le profil global et les valeurs attendues du cycle et de l'Ecole et en liaison avec le contexte social.

L'enseignement de français n'est donc pas vu comme indépendant des autres objectifs fixés dans le cycle moyen et dans les autres disciplines. L'enseignant de français est amené à la fois à s'engager dans un projet pluridisciplinaire à travers le rapprochement et la concertation interdisciplinaire (RGP, 2009) et à penser à articuler les objectifs spécifiques de sa discipline aux valeurs globales attendues et aux objectifs assignés. Il est ainsi impliqué dans deux

projets différents : le premier est purement disciplinaire (qui consiste à enseigner les typologies textuelles) tandis que le second est global et pluridisciplinaire (consistant à aider l'élève à s'approprier des valeurs communes en prenant en charge des compétences ou des thématiques transversales et transdisciplinaires (RGP, 2009 ; PPFCM, 2015). Ces deux indications renvoient respectivement à un tissage interdisciplinaire (nécessaire pour la prise en charge de la transversalité et de la pluridisciplinarité) et un tissage hors disciplinaire (Budermann & Pélissier, 2009) où sont explicités les rapports réciproques entre l'intérieur et l'extérieur de l'école.

2.2. Tissage entre objectifs de cycles

On peut relever de nombreuses indications officielles soulignant cette forme d'articulation complexe. Le RGP (2009) comme les documents d'accompagnement de l'enseignement de français dans le cycle moyen (le PPFCM, 2015, le DAF, 2016) insistent sur la nécessité d'inscrire les enseignements dans une approche *curriculaire*. Celle-ci suppose que les compétences appropriées dans chaque cycle sont importantes pour assurer la continuité et la transition au cycle ultérieur. Les documents, à titre d'illustration, expliquent comment le choix didactique de l'entrée par « *Types de textes* » retenue dans le cycle moyen se veut à la fois articulée avec le choix didactique du cycle primaire (*les actes de langages*) et celui du cycle secondaire (*les formes de discours*). Dans ce sens, Le RGP (2009) réitère l'intérêt d'articuler et d'assurer la cohérence et la continuité entre les cycles obligatoires et post-obligatoires.

2.3. Tissage entre compétences disciplinaires à l'intérieur du cycle

A l'intérieur du cycle moyen, la matrice conceptuelle présentée dans le PPFCM (2015) et les planifications annuelles de français se veut un outil pour opérationnaliser la continuité entre compétences globales (de l'année et des paliers) et la mise en articulation des savoirs et des contenus-ressources. Il est important, selon le document cité *supra*, de fournir une perspective globale sur les apprentissages de la discipline en garantissant leur cohérence avec les années, les paliers et les cycles.

Le chapitre réservé à la mise en œuvre du programme de français (figurant dans le PPFCM (2015)) fournit de nombreuses autres recommandations exigeant aux formateurs et aux enseignants d'assurer la cohérence interne et externe de la discipline. Ces indications insistent particulièrement sur :

- La nécessité de favoriser le décloisonnement en créant des points d'articulation entre les domaines de la discipline (l'oral et l'écrit) et la construction des situations d'enseignement-apprentissage où l'élève en ressent la pertinence ;
- La nécessité d'assurer une progression logique et cohérente entre la situation de départ et la situation finale en rendant les liens apparents et logiques avec les situations dites élémentaires. Celles-ci devront être significatives et utiles pour l'objectif final attendu de la séquence ;
- L'importance d'aider l'élève à prendre conscience de la continuité entre ressources et situations de la séquence. Les ressources accumulées (linguistiques ou non) durant ne se juxtaposent pas uniquement et il ne s'agit non plus d'un simple additionnement. Elles sont au contraire liées les unes avec les autres et peuvent être au service d'une autre activité (de compréhension, de production ou d'appropriation) (DAF, 2016).

Ces recommandations mettent en avant d'autres formes d'articulation nécessaires en classe de français. Il s'agit ici d'assurer la continuité des ressources à l'intérieur de la séquence didactique, c'est-à-dire entre les différents moments et situations élémentaires qui la composent.

3. La méthodologie

Les données retenues à l'analyse et exposées dans ce texte ont été recueillies par le biais d'un questionnaire administré à 64 enseignants de français dans le cycle moyen exerçant dans 16 établissements différents dans la Wilaya de Jijel. Le questionnaire initial dont le lien est fourni dans les annexes, comprend quatre grandes parties où sont respectivement interrogés :- les connaissances et les représentations des enseignants en rapport avec le cadre institutionnel (considéré comme l'un des organisateurs de l'agir professionnel) ;- les gestes d'étude et les postures d'apprentissage observés chez les élèves dans des situations d'apprentissages et leurs représentations de la continuité et du décloisonnement ;- les gestes professionnels pouvant favoriser ou non la prise en charge de la continuité, de la cohérence et de la pertinence des apprentissages.

Les gestes interrogés sont essentiellement langagiers. Nous nous sommes particulièrement inspirés de quelques travaux sur les gestes de tissage qui préconisent que ce geste est essentiellement langagier (Bucheton, 2009 ; Badredine, 2009) et qu'il devrait intervenir dans des moments clés (le début et la fin) d'un apprentissage (Bucheton, 2009, Badredine, 2009). L'ouverture et la clôture d'un moment d'apprentissage (séance, séquence ou projet)

correspondent à ce que Bucheton (2009) appelle *entrée en matière* tandis que d'autres gestes assurent la *transition* vers une nouvelle tâche ou un moment d'apprentissage.

Ces moments sont essentiels pour établir le *rafraichissement attentionnel* (Fanuel et Al., 2021) nécessaire pour saisir la continuité et la clarté cognitives chez les élèves. Nous retenons uniquement les réponses renseignant sur la prise en charge de la cohérence et de la pertinence interne de la disciplinaire qui, à notre point de vue, peut s'actualiser par des gestes de tissage disciplinaire.

Les pratiques interrogées peuvent être des annonces des objectifs prédéfinis lors des situations dites négociation de projet/ de séquence, des rappels, des appels ou des reprises dans les moments de transition à de nouvelles tâches, activités, séquences, projets ou même année ou palier.

4. Résultats et discussion

4.1.Le tissage dans les pratiques

4.1.1. Le tissage entre compétences terminales et compétences globales

Les résultats obtenus démontrent que seulement 21 enseignants (32.8%) s'occupent réellement d'expliciter ces rapports entre les compétences terminales et la compétence globale et de les simplifier aux élèves. Au plan pédagogique, les compétences globales peuvent être négociées, discutées et partagées avec les élèves sous forme d'objectifs de départ ou dans des moments de transition (sous forme de rappels). Les autres enseignants interrogés n'accordent pas suffisamment d'intérêt à cette dimension : 31 enseignants (48.4 %) ne le font pas suffisamment, 9 (14%) avouent qu'ils le négligent souvent tandis que 3 autres enseignants (4.7 %) ne le font pas.

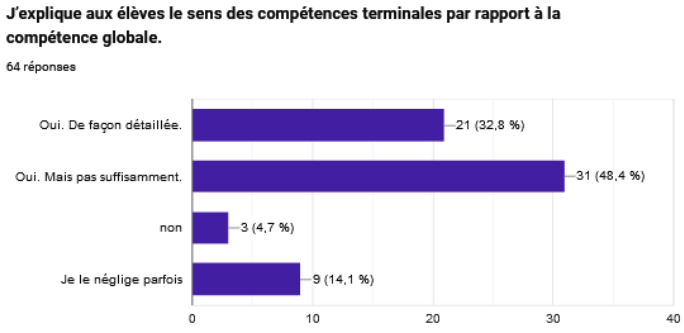


Figure n°1 : Le tissage entre compétences terminales et compétences globales

Cette dimension de la pratique n'est pas suffisamment mise en valeur pourtant essentielle pour permettre aux élèves d'accrocher à l'objectif global de l'année et appréhender les compétences terminales (relatives aux domaines structurant de la discipline) non pas comme

des compétences qui se juxtaposent les unes indépendamment des autres mais comme un tout articulé.

Nous tenons à rappeler que les documents officiels notamment le PPFCM (2016) et le document d'accompagnement de français (2016) distinguent plusieurs types de compétences globales, celle de la fin cycle, de la fin de l'année et de la fin du palier. Chaque compétence globale est décomposée en un ensemble de compétences terminales (disciplinaires ou transversales) pertinentes et significatives pour le profil global attendu.

La compétence terminale concerne par contre les domaines structurants de la discipline et est, à l'image de la compétence globale, décomposée en plusieurs éléments constitutifs qui facilitent son opérationnalisation (le CGCCM, 2016)

Les pratiques relevées chez les enseignants interrogés sont peu favorables pour l'opérationnalisation des compétences globales. Un tissage peut s'actualiser en simplifiant le lien et le prolongement que les compétences terminales peuvent avoir avec la compétence globale de l'année et comment elles contribuent à son opérationnalisation.

4.1.2. Le tissage entre compétences globales de paliers.

Le cycle moyen est divisé en trois paliers complémentaires, chacun devant permettre la construction de compétences globales précises. Cette décomposition est plus connue chez l'enseignant. Chez l'apprenant, l'organisation progressive des apprentissages et des compétences pourrait paraitre absurde. Ces compétences s'articulent et se complètent dans une logique de linéarité.

Dans le cas des paliers, nous constatons encore un intérêt moindre pour le tissage entre compétences globales où il est demandé à l'enseignant d'assurer la continuité et la transition d'un palier à un autre. La continuité ne peut être saisie dès le départ, mais sa négociation aide, à notre sens, à rendre l'élève conscient que ce qu'il a appris dans le palier et le niveau précédents pourront s'avérer utiles et pertinents pour le niveau ou le palier actuel.

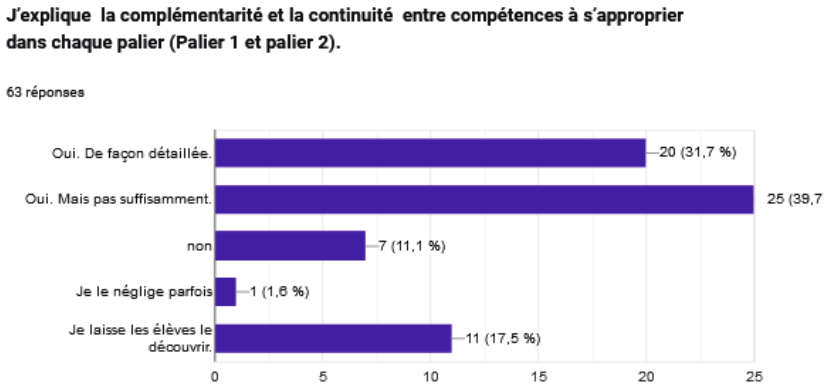


Figure n°2 : la prise en charge de la continuité entre paliers

20 enseignants (31.7 %) expliquent de façon détaillée comment se complètent les compétences (globales) acquises dans chaque palier et comment les unes (de palier 1) peuvent être significatives pour la construction de nouvelles compétences (de palier 2 et 3). Par contre, ce tissage n'est pas assuré de manière suffisante chez 25 enseignants (39.7%), négligé chez 8 enseignants (12.7%) alors que 11 enseignants (17.9 %) déclarent qu'ils préfèrent laisser le soin aux élèves eux-mêmes de découvrir ces rapports.

Pour ce qui est du dernier cas ci-dessus, nous n'avons pas cherché à savoir si cette attitude consistant à laisser les apprenants eux-mêmes découvrir les liens est suivie par une forme particulière d'étayage. Le tissage est souvent jugé très difficile pour les apprenants et il devient de plus en plus compliqué quand il s'agit d'un apprentissage structuré dans la moyenne et la longue durée comme l'année, le palier et le cycle. Nous jugeons important d'intervenir, à des moments différents du processus d'apprentissage pour créer les points d'articulation nécessaires comme le prescrit d'ailleurs le RGP (2009). Il s'agit d'abord de rendre l'élève conscient de la continuité puis de l'aider (par le biais de gestes de tissage) à la découvrir en comprenant les rapports parfois implicites entre compétences.

4.1.3. Le tissage entre les compétences globales des niveaux (des années)

Contrairement aux autres formes de tissage entre compétences globales de paliers, celui des compétences globales « annuelles » est plus mis en valeur. 35 enseignants (55.6 %) affirment qu'ils expliquent à leurs élèves la complémentarité entre compétences d'un niveau et celle du niveau suivant. 5 enseignants seulement (8 %) le négligent ou ne l'assurent pas tandis que 16 enseignants (25.4%) jugent insuffisantes leurs explications. Cela révèle que les enseignants sont conscients de cette continuité qu'il faut assurer par des gestes de tissage. 7 enseignants interrogés (11.1%) le font quand ils sont suffisamment informés sur les programmes des niveaux en question.

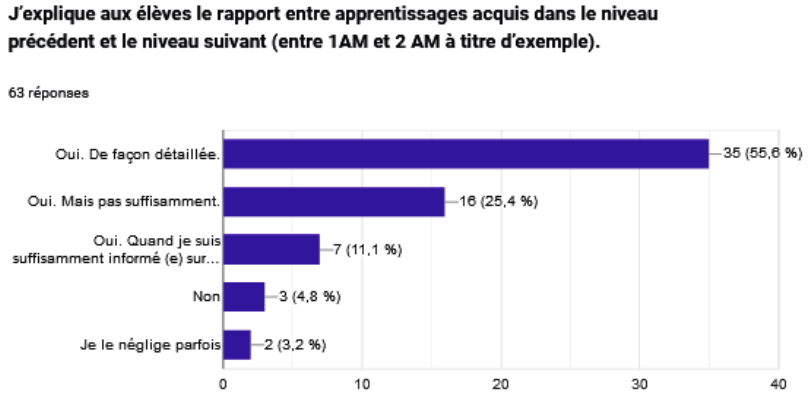


Figure n°3 : la prise en charge de la continuité entre niveaux

Les résultats, dans l'ensemble laissent apparaitre un *différentiel* conséquent entre représentations et pratiques. Les enseignants interrogés se représentent les niveaux comme enchainement réfléchi et progressif. Ils sont donc conscients de la continuité et des rapports les unissant. A l'opposé, au plan de pratiques, la prise en charge de la continuité n'est pas suffisante pour l'opérationnalisation de la continuité cognitive des compétences des paliers. Cela peut conduire l'élève à penser que les niveaux sont indépendants les uns des autres.

Nous tenons à signaler que de manière générale, un enseignant de cycle moyen est chargé d'enseigner deux niveaux différents. Il se trouve souvent que certains enseignants n'ont pas la moindre expérience dans quelques niveaux comme le montrent à titre d'exemple, les réponses d'Enseignant 7 ; Enseignant 57, Enseignant58, Enseignant 60 et Enseignant 62 qui, en dépit de leurs expériences relativement considérables (4 à 5 ans) n'ont jamais pris en charge une classe de 4ème année moyenne. Ce qui signifie, à moins qu'ils consultent le programme dudit niveau, qu'ils n'en ont pas la moindre idée.

4.2. Gestes susceptibles d'engager une bonne conduite cognitive

Le second aspect de notre questionnement insiste sur les gestes professionnels (déclarés) susceptibles de favoriser des gestes d'études efficaces à l'intérieur de la séquence et du projet. Contrairement à l'année, le palier et le cycle, les projets et les séquences sont plutôt structurés et organisés à court terme (de 3 semaines pour la séquence) à un semestre (pour le projet). Les gestes professionnels de tissage, censés être également une forme d'étayage (Bucheton, 2009) sont déterminants pour les conduites et les gestes d'étude des élèves (Bucheton, 2009 ; Bressoux, 2001).

Les questions 8 et 9 aident à rendre compte de certaines pratiques professionnelles telles que l'annonce des objectifs et la négociation du projet ou de la séquence. Lors d'un projet, les

enseignants interrogés ne semblent pas tous préoccupés par cette pratique. 59.4% (38) affirment qu'ils le font de façon détaillée comme nous le constatons dans la figure ci-dessous.

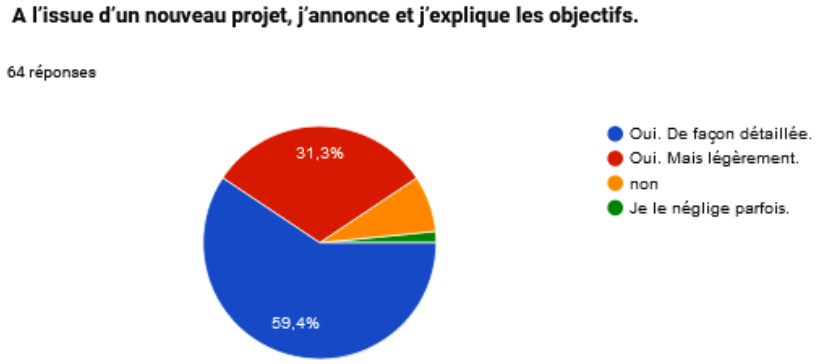


Figure n°4 : l'annonce et la négociation des objectifs du projet

Par contre, l'intérêt est apparemment moindre chez les autres 25 enseignants. 5 enseignants s'attachent à le faire très légèrement tandis que 20 enseignants (31.3%) expliquent les objectifs des projets superficiellement.

Même si la majorité des enseignants interrogés se préoccupent d'expliquer préalablement les objectifs des projets, les résultats ne sont pas satisfaisants à notre sens. Etant une étape cruciale où sont mis en commun les objectifs de départ, l'intérêt est faible chez notre public. Ces pratiques peuvent avoir une réelle incidence sur l'accrochage/décrochage des élèves et la saisie de la continuité cognitive des tâches et leur enchainement logique et progressif.

Les résultats sont quasiment semblables dans le cas des séquences. 36 enseignants annoncent et expliquent de manière détaillée les objectifs de la séquence et explicitent les rapports qu'elle entretient avec les séquences passées ou à venir. Par ailleurs, à l'image des projets, cette tâche n'est pas suffisamment prise au sérieux : 23 enseignants le font superficiellement tandis que 5 enseignants ignorent totalement cette étape.

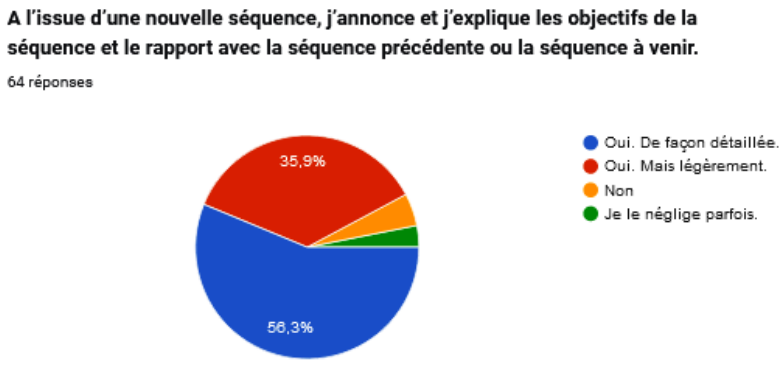


Figure n°5 : l'annonce et la négociation des objectifs de la séquence

Que ce soit lors du projet ou des séquences, nous jugeons qu'il y a moins de prise de conscience de l'importance de cette tâche où sont balisés la structure et la continuité d'un

apprentissage dès le départ. Etant essentiellement structurés dans une logique de décloisonnement, l'élève comme le suggère Fournier (1999) a besoin de savoir pourquoi il agit pour que ses activités prennent un sens.

Les enseignants sont par la suite interrogés sur la régularité de leurs gestes professionnels dont le but est de maintenir la continuité cognitive des tâches et des objectifs. Cela peut s'actualiser selon Badredine (2009) par des rappels (demandés aux élèves ou exprimés par l'enseignant) et servent à tester le degré d'accrochage de leurs élèves. Ces rappels sont donc mis en œuvre sous forme de postures destinées à rappeler les objectifs de départ déjà négociés et prédéfinis clairement en faisant des rappels constants.

Etant un processus cognitif, le geste de rappel agit sur la mémoire de travail de l'élève, ce qui lui permet d'opérer les associations nécessaires ou de le maintenir vigilant par rapport à son objectif. L'élève pourra ainsi resituer l'utilité de ce qu'il fait maintenant et de donner sens à ses apprentissages. Ce mécanisme de *rafraichissement attentionnel* (Fanuel et al. 2021*)* permet, au plan cognitif, la rétention et le maintien des informations de natures différentes et réactivation des traces mnésiques. Ceci dit, il est important de penser le tissage comme une action sur le cerveau de l'élève et une tentative de mettre en jeu ses facultés cognitives dont l'attention et la mémoire. L'enseignant peut ainsi actualiser des gestes de rappels pour réorienter et maintenir l'élève dans l'itinéraire tracé au départ.

Ce gestes, d'après les enseignants interrogés, semblent bien présents dans la classe de français. 35.9 % (23) des enseignants enquêtés se préoccupent de mettre en œuvre des postures et des gestes professionnels favorisant l'accrochage des élèves de façon régulière tandis que 26 enseignants (40.6%) le font souvent. 14.1% (9 enseignants) avouent qu'ils négligent parfois ce geste. Seulement 6 enseignants (9.4%) n'y accordent pas d'intérêt et ne font jamais de rappels.

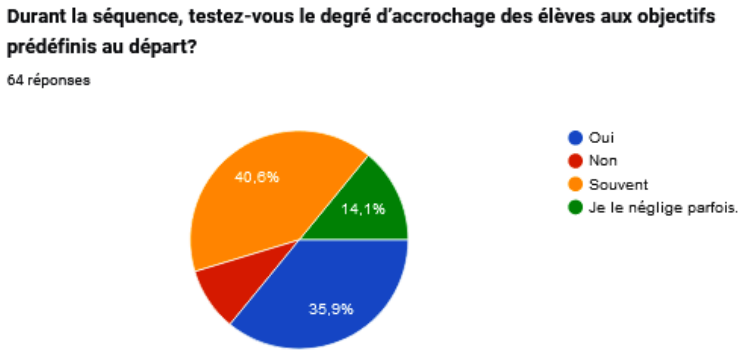


Figure n°6 : Le suivi de processus de continuité cognitive chez les élèves

4.3. Le tissage dans les représentations professionnelles des enseignants

4.3.1. Représentations et connaissances professionnelles favorables au tissage entre cycles d'enseignement

Les représentations professionnelles des enseignants, en tant que forme de connaissances, sont à notre sens déterminantes aussi pour la nature des pratiques mobilisées et des gestes professionnels mis en œuvre. Les connaissances interrogées concernent plus essentiellement le cadre institutionnel global comme l'un des organisateurs du travail de l'enseignant (Amigues, 2009). Censé encadrer et organiser les pratiques enseignantes, il fournit, au travers des indications mises à la disposition des enseignants et les sessions de formation continue organisées périodiquement, un aperçu sur les formes de continuité existant entre compétences, ressources et tâches. Ces représentations ainsi que le niveau de connaissances de certaines dimensions et aspects des projets pédagogiques (global et disciplinaire) peuvent être des indices favorables ou défavorables pour un agir professionnel qui prend en charge la continuité cognitive. La connaissance du cadre institutionnel général permet à l'enseignant de français de tenir compte des articulations possibles à l'intérieur de la discipline enseignée et celles existant avec les autres disciplines et le profil global du cycle.

4.3.2. Connaissances relatives au cadre institutionnel et aux objectifs et valeurs de l'école

Excepté un seul enseignant qui n'a pas fourni de réponse, la majorité écrasante des enseignants interrogés (69, 8 %) affirment qu'ils sont renseignés sur les finalités de l'école et les valeurs fondamentales et les compétences globales scrupuleusement décrites dans les textes officiels émanant de la CNP.

Pour ce qui est du français, en plus des savoirs disciplinaires portant sur les typologies textuelles, les contenus à proposer doivent aussi consolider les valeurs attendues dans le cycle et à l'Ecole (identitaire, nationales, républicaines ainsi que les valeurs de l'universel) (Le RGP, 2009) L'enseignement des langues étrangères dont le français ne peut donc être éloigné de ces finalités institutionnellement prédéfinies et vise à contribuer à un profil global comme toutes les autres disciplines.

En l'occurrence, 12,7 % de nos enquêtés estiment être plus préoccupés par leurs disciplines et donc par des compétences disciplinaires tandis que 19 % reconnaissent que leurs connaissances sur les dites valeurs ne sont pas suffisamment pointues comme le montrent la figure suivante :

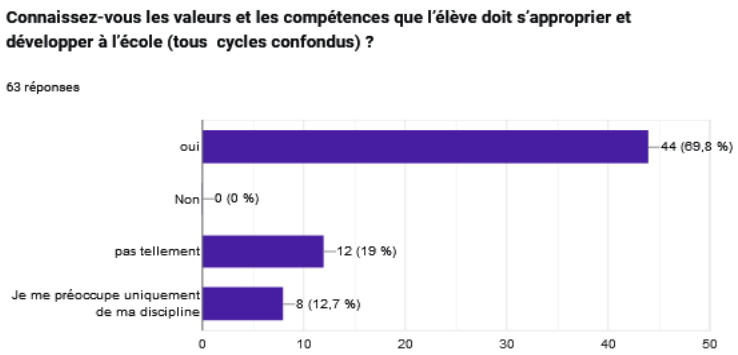


Figure n°7 : les connaissances et représentations relatives au profil global du cycle

Dans l'ensemble, il s'agit d'un signe d'engagement et de prise de conscience intéressant quant à la contribution de la discipline enseignée (le français) à la transmission des valeurs prédéfinies dans les prescriptions officielles au même titre que l'enseignement des savoirs et des compétences disciplinaires. La prise de conscience permet à l'enseignant de réguler ses pratiques de façon à ce qu'elles soient en rapport avec les objectifs fondamentaux de l'école et du cycle. Le tissage consiste dans ce contexte d'action à élaborer des liens et des associations entre ces enseignements et des finalités hors de la portée de l'élève ou difficiles à saisir. Or, celui-ci, sait-il pourquoi apprendre un texte ? S'agit-il d'une simple initiation à un genre textuel, à une thématique donnée (comme celle de la préservation de l'environnement) ou d'autres objectifs plus implicites et plus significatifs ? Pour l'élève, la construction du sens de ce qu'il apprend pourrait être plus absurde que ce que l'on croit et il aura donc besoin de plus de clarification pour saisir les liens et donc apprendre la continuité entre ce qu'il fait en classe de français et ce qu'il devrait obtenir à la fin du cycle.

4.3.3. connaissances sur le cycle précédent (le cycle primaire)

Les enseignants interrogés sont peu informés sur tout ce qui relève du cycle précédent (les compétences, les ressources et les objectifs disciplinaires de l'enseignement primaire) comme le démontrent les résultats obtenus ci-dessous.

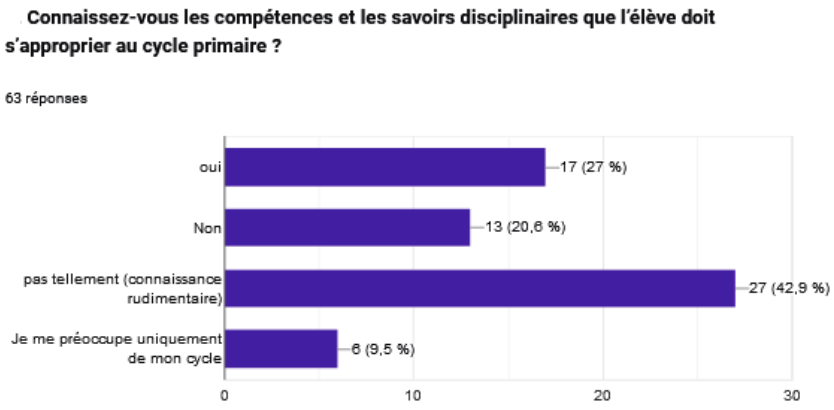


Figure n °8 : représentations sur la continuité entre cycle moyen et cycle primaire

Au total, 63% des enseignants sont plus ou moins déconnectés de ces ressources pourtant indispensables car elles constituent la base des compétences à inculquer dans le cycle moyen (20 % des enseignants ne connaissent pas les formes de continuités entre les deux cycles, 42.2% n'en ont que des connaissances rudimentaires tandis que 9.5% préfèrent se focaliser sur leur cycle).

Il s'agit, à notre sens, d'une attitude défavorable qui entrave la concrétisation de la complémentarité souhaitée entre les deux cycles constitutifs de l'enseignement fondamental. Du point de vue des pratiques, elles risquent d'être configurées séparément de la continuité inter- cyclique prescrite aussi dans les documents officiels. Le cycle moyen sous-entend une progression allant des actes de parole aux typologies textuelles où les acquis précédents sont à la fois amenés à être reliés aux apprentissages présents et dont l'exploitation repose sur la mise en rapport entre des expériences passées et des expériences présentes.

La transition du primaire au moyen peut constituer une rupture, voie une crise pour l'élève. Une telle difficulté de transition peut être accentuée si l'élève ne saisit pas la progression entre les deux cycles. Le RGP (2009), dans les textes exposant l'organisation de la scolarité, insiste sur les liaisons entre les cycles d'enseignement et met en exergue l'importance de ce cycle pour une meilleure intégration dans les cycles postérieurs voire dans d'éventuelles formations professionnelles. Il précise encore la nature des ressources, des valeurs, des savoirs et des attitudes qu'il faut développer dans une logique de progression.

Interrogés par la suite s'ils s'attachent à expliquer aux élèves nouvellement arrivés au cycle moyen (les élèves de 1ère année moyenne) la continuité entre ce qui est attendu d'eux dans le présent cycle et comment ce qu'ils ont fait dans le cycle primaire pourrait être significatif (Q13/ p2), les enseignants semblent moins soucieux de savoir ce qui se passe dans le cycle primaire (désormais le CP).

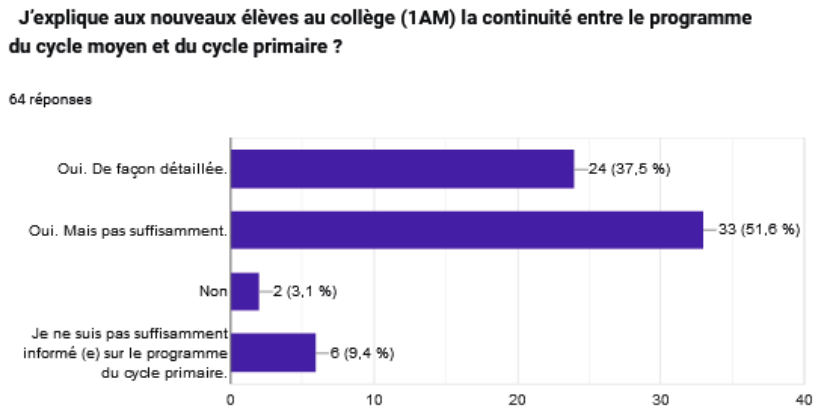


Figure n°9 : l'explicitation de la continuité entre programmes de cycle moyen et de cycle primaire

24 enseignants seulement s'attachent à expliquer les rapports de manière détaillée. Cela favorise et renforce à notre avis l'intégration des élèves et développent chez eux une attitude plus positive et réflexive vis-à-vis de ce qu'ils ont appris et donc à se représenter les savoirs déjà appris éventuellement utiles et pertinents dans le nouveau cycle. En revanche, la majorité des enseignants interrogés (33, soit donc 51.6 %) ne le font pas suffisamment ou ne le font plus. Il s'agit d'un manque de prise de conscience par rapport aux corrélations entre les deux cycles comme le montrent les résultats déjà obtenus ci-dessus ou d'un manque d'implication dans un projet éducatif global où les deux cycles se complètent dans la cadre de ce que l'on appelle l'enseignement fondamental selon le RGP (2009).

4.3.4. Connaissances sur le cycle ultérieur (le secondaire)

Les résultats obtenus reflètent le même constat : les enseignants du cycle moyen sont rarement renseignés sur les compétences et les savoirs disciplinaires du cycle secondaire. 12 enseignants (19 %) le font tandis que 28 enseignants (44,4%) en ont peu de connaissances et jugent plus préoccupant de s'intéresser au cycle dans lequel ils exercent.

Nous pensons que, sans être nécessairement informés de façon détaillée sur le programme de français au secondaire, avoir un aperçu sur les compétences globales nous semble nécessaire. Cela permet de donner sens aux apprentissages présents ou de construire celui-ci chez les élèves. Il est essentiel pour l'élève de comprendre que ce qu'il fait maintenant sera utile et pertinent pour son avenir scolaire.

Cette complémentarité entre le cycle d'enseignement fondamental et le cycle secondaire est explicitée également dans le RGP (2009). Celui-ci préconise une approche graduelle et continue permettant la mise en œuvre d'un projet éducatif global qui peut nécessiter 5 à 10 ans. Dans le cycle moyen, l'élève est amené à maitriser les typologies textuelles qui constituent une base pour l'installation des compétences plus complexes comme le précise le CGCCM (2016).



Figure n°10 : connaissances relatives à la continuité entre cycle moyen et cycle secondaire

Conclusion

L'enquête exploratoire que nous avons menée vise fondamentalement à mettre en question le tissage disciplinaire et la prise en charge de la cohérence interne de l'enseignement du français dans le cycle moyen. Notre enjeu est d'appréhender les représentations, les conduites et les gestes professionnels des enseignants tels qu'ils sont déclarés et exprimés. Il nous a été donc essentiel de comprendre comment une telle dimension est mise en valeur en classe pour à la fois articuler savoirs et compétences (terminales et globales) et contribuer par conséquent à la concrétisation homogène et cohérente du projet global de la discipline. Il est aussi question de savoir à quel point les réflexions et les gestes des enseignants contribuent à accentuer des difficultés de tissage et de construction de sens chez l'élève déjà empiriquement et intentionnellement approuvées. Notre principale hypothèse était que certaines gestes, pratiques et représentations seraient plus ou moins favorables pour l'actualisation de la préoccupation de tissage dans une classe de français et auraient, une fois actualisées concrètement dans les pratiques effectives, un effet sur les gestes d'études des élèves et leurs représentations de la cohérence de ce qu'ils font.

Les résultats exposés *supra* nous ont particulièrement permis de rendre compte de quelques représentations, gestes et pratiques professionnels des enseignants de français dans le cycle moyen en rapport avec la prise en charge de la continuité cognitive et de la cohérence interne de la discipline enseignée (le français).

A *priori*, les enseignants interrogés semblent majoritairement conscients des formes de continuité cognitive et de la complémentarité existant entre savoirs, contenus-ressources et compétences disciplinaires. A l'opposé, au plan de la pratique, les gestes mis en œuvre pour les assurer et les opérationnaliser nous paraissent relativement faibles et insuffisants. Les enseignants ne s'attachent pas rigoureusement à expliciter les liens et les points d'articulation

entre compétences terminales et globales. Que ce soit lors d'une séquence ou d'un projet, au début et à la fin d'un niveau ou d'un palier, le tissage, jugé un geste indispensable dans l'agir professionnel des enseignants est aussi ignoré dans des moments clés de l'apprentissage (entrée en matière et transition).

Certains gestes, comme l'annonce des objectifs et la négociation des formes d'articulation sont souvent négligés par les enseignants interrogés. Ces pratiques, parfois incompatibles et incohérentes avec leurs représentations initialement annoncées, peuvent être un véritable souci pour l'opérationnalisation du projet disciplinaire et risquent d'accentuer, à notre sens, le sentiment de cloisonnement chez les élèves.

De tels constats, certes relevés dans un contexte spécifique, chez une communauté professionnelle restreinte, incitent toutefois à revoir voire même à agir sur les représentations des enseignants à l'égard de la préoccupation de tissage. En tant que forme de savoir, les représentations organisent les pratiques et logiques d'action, nourrissent et définissent leurs gestes professionnels, parfois même sans que le sujet professionnel, c'est-à-dire l'enseignant, en prenne conscience.

Une prise de conscience de l'enseignant sera d'abord un point de départ pour la régulation de ses pratiques. Une telle préoccupation doit être sérieusement mise en valeur et est à considérer comme une condition même de la réussite d'un enseignement-apprentissage de la discipline. Des dispositifs de formation amenant l'enseignant à la fois à développer sa professionnalité et sa pratique réflexive seraient à notre sens une option et une alternative importante pour favoriser une prise conscience non seulement sur les pratiques mais aussi sur leurs effets sur les postures d'apprentissage.

En nous focalisant exclusivement sur les représentations et les pratiques déclarées des enseignants, une meilleure appréhension des gestes de tissage nécessite d'aller en classe, d'observer les gestes réels et les conditions de leur mise en œuvre. Une présence puis une interrogation sur les représentations des élèves permettrait également d'en apprendre mieuun peu plus sur la manière dont ils se représentent la continuité et le sens des apprentissages. Comment l'élève se représente les savoirs scolaires qui progressent et se succèdent selon un ordre réfléchi et cohérent ? Est-il conscient que ce qu'il apprend ici et maintenant est en rapport avec un passé et un futur, scolaire ou non soient-ils parfois lointains et implicites ? A-t-il conscience que ce qu'il fait, ce qu'il apprend dans un contexte scolaire est en continuité avec ce qu'il a fait ou ce qu'il fera dans d'autres contextes scolaires et extrascolaires ? L'étude de la continuité amènerait à l'étude des processus de transfert des apprentissages et de

leur utilité chez l'élève (Perrenoud, 1999 ; Presseau, 2000, 2003), à s'y intéresser plus sérieusement et avec des moyens méthodologiques et conceptuels plus rigoureux.

Références bibliographiques

AMINGUES R (2009), *Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité, Les Sciences de l'Education Pour l'ère nouvelle,* Editions CIRNEF, vol 42, n°2, pp.11-26

BADREDDINE, Z. (2009). *Etude des décisions chronogénétiques des enseignants dans l'enseignement de la physique au collège.* Unpublished Thesis, Université Lyon II, Lyon

BADREDDINE, Z., & BUTY, C. (2011). Discursive reconstruction of the scientific story in a teaching sequence. *International Journal of Science Education*, *33*(6), 773-796 cité dans El hage S, (2012) *Activités TICE, interactions langagières en classe et cohérence des séquences d'enseignement*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, CNRS, ENS Lyon-ifé.

BRESSOUX P (2001), *Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes*, Les Dossiers Des Sciences de l'Education, p. 35-52

BUCHETON B & DEZZUTER O, (dir.) (2008) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*, De Boeck Supérieur, Belgique

BUCHETON D, (2009), *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Octares.

BUCHETON B & SOULE Y (2009), *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées,* Éducation & didactique, Vol 3, n°3, pp. 29 -48

BUDERMANN C et Pélissier C (2008), Les gestes professionnels: une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation, l'exemple des langues étrangères, *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, Vol 5, n°2, pp. 21-33

Cadre Général du document d'accompagnement du curriculum du cycle moyen (2016), Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Algérie

CHABANE JC, PARAYRE M, VILLAGORDO E & DEQUIN P (2009), *Mettre à l'épreuve la notion de tissage dans l'analyse d'une séance en arts visuels et langage : le point de vue des acteurs sur un geste-témoin décisif dans les enseignements culturels et artistiques* (Contribution au Congrès) Pratiques et métiers en éducation et formation, ALFA-LIRDEF, Montpellier

Document d'accompagnement du français-Cycle moyen- (2016), GSD de Français, Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Algérie

DUFAYS J-L , De Kesel M , Carlier G et Plumat J, (2016), *Donner du sens aux savoirs Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs apprentissages ?* CRIPEDIS - Pratiques enseignantes, Presses universitaires de Louvain

EL HAGE S, (2012) *Activités TICE, interactions langagières en classe et cohérence des séquences d'enseignement,* Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, CNRS, ENS Lyon-ifé.

FANUEL L, JARJOT G, LABARONNE M, HOT P, TILLMANN B, PORTRAt S, PLANCHER G, Attention et maintien en mémoire de travail ; une revue des données neurophysiologiques, 2021/3, *Revue de neurophysiologie*, volume 13, 171-180

FOURNIER J-Y*, A l'école de l'intelligence ; comprendre pour apprendre*, Est Editeur, 1999.

MOREL F, BUCHETON D, CARAYON B, FAUCANIE H, LAUX S (2015*), Décrire les gestes professionnels pour comprendre les pratiques efficientes. Le français Aujourd'hui*, Armand Colin, n° 188, 65-77

PERRENOUD P (1996), *Sens du travail et travail de sens*, https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_18.html (consulté le 22/07/2022)

PERRENOUD P (1999). Transférer ou mobiliser ses connaissances. D'une métaphore à l'autrem implications sociologiques et pédagogiques Texte remanié et complété d'une communication au colloque de *Raisons éducatives sur les compétences*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, mars 1999.

PRESSEAU A (2000) Analyse de l'efficacité d'intervention sur le transfert des apprentissages en mathématiques, *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 26, n°3, p. 515-544.

Presseau A (2003) La gestion du transfert des apprentissages. Dans Gauthier C, Desbiens J-F & Martineau S, *Mots de passe pour mieux enseigner*, Presses Universitaires de Laval, Québec, p. 107-141

Projet de Programmes de Français Cycle Moyen, (2015), GSD de Français, Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Algérie

Référentiel Général des Programmes (2009), Commission Nationale des Programmes, Ministère de l'Education Nationale, Algérie

ROEGIERS X (2000), *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, De* Boeck Université, Bruxelles

Annexes

Le lien du questionnaire

https://docs.google.com/forms/d/1obEhPuGK3v8CwlBMtLkVkZhWQmrJnTE-QmQaRhEnL-I/edit