



HAL
open science

**Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en
FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin.
Entre contextualisation, réflexivité et médiation**

Comlan Xavier Fantognon

► **To cite this version:**

Comlan Xavier Fantognon. Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin. Entre contextualisation, réflexivité et médiation. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité; Université d'Abomey-Calavi (Bénin), 2015. Français. NNT : 2015USPCA129 . tel-01508508

HAL Id: tel-01508508

<https://theses.hal.science/tel-01508508v1>

Submitted on 14 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ECOLE DOCTORALE 268

« Langage et langues : description, théorisation, transmission »

Comlan **FANTOGNON**

Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES

Cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin

Entre contextualisation, réflexivité et médiation

Tome I

Thèse de doctorat

Pour l'obtention du grade de Docteur de l'université Paris III - Sorbonne Nouvelle
en Didactique des langues et des cultures

Soutenue publiquement le 16 novembre 2015

Thèse dirigée par
Jean-Paul NARCY-COMBES
Co-direction : Valérie SPAËTH
Cotutelle : Maxime Da CRUZ

JURY :

Madame **Margaret BENTO**, Professeure des universités : université Paris 5 Descartes

Madame **Valérie SPAËTH**, Professeure des universités : université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Monsieur **Jean-Paul NARCY-COMBES** : Professeur des universités : université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

Monsieur **Maxime DA CRUZ** : Professeur titulaire des universités du CAMES : université d'Abomey-Calavi

Monsieur **Jean RAVESTEIN** : Professeur des Universités : université Aix-Marseille

Monsieur **Gabriel BOCO** : Professeur titulaire des universités du CAMES – université d'Abomey-Calavi

Monsieur **Pierre-Jean LOIRET** : Maître de conférence - Agence Universitaire de la Francophonie

« Agit dans ton lieu, pense avec le monde »

Edouart Glissant, (2006, p. 150)

RESUME

Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES

Cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin

Entre contextualisation, réflexivité et médiation

Située au carrefour de la didactique des langues et cultures et des sciences de l'éducation, la présente thèse porte sur l'appropriation, par les enseignants du cycle primaire au Bénin, de l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) en tant que dispositif de formation continue, en enseignement-apprentissage du FLES. L'objectif consiste à apporter des pistes pour améliorer l'appropriation du dispositif. A partir d'un modèle théorique d'appropriation, mis en place au regard d'une approche théorique transdisciplinaire et des spécificités du contexte d'étude, doublé d'une démarche de triangulation articulant enquêtes par questionnaires, par entretiens semi-directifs, d'auto-confrontation et par observations de pratiques effectives (situantes), nous nous sommes attachés à identifier les « indicateurs » d'appropriation ainsi que les « effets » du dispositif de formation sur les « pratiques pédagogiques effectives » des enseignants. Les théories holistiques de l'apprentissage des langues et spécifiquement l'éducation bilingue, le *translanguaging* et les théories sur l'enseignement-apprentissage de l'oral, ont constitué un socle pour l'analyse et la compréhension de la situation de recherche. La stabilité de nos analyses, offerte par le choix d'une méthodologie par triangulation, confirme que le parcours d'appropriation est déterminé par des relations d'interdépendance entre des facteurs situationnels (contextualisation), relationnels (relation avec les pairs) et individuels (*self-system*, réflexivité, recul épistémologique). Elle nous permet également d'aboutir aux conclusions suivantes : les enseignants bénéficiaires de la formation IFADEM font usage de la formation de façon instrumentale, et notamment des tâches qui leurs sont proposées pour améliorer l'enseignement oral du et en français afin de faire face au plurilinguisme. Ils sont exposés à plusieurs variations d'échelle, sources de contraintes et de tensions dans leurs activités pédagogiques, et ces dernières constituent un frein à l'appropriation du dispositif. L'analyse du processus d'appropriation au regard de l'émergentisme et des systèmes complexes d'activité permet d'aboutir au fait que les tensions générées par le déploiement du dispositif IFADEM font partie intégrante du processus de transformation de ce dernier. C'est l'absence de *feed-back* soutenu et institutionnalisé qui constitue une entrave à l'appropriation du dispositif. Afin de réagir positivement à ces écarts et de garantir l'appropriation du dispositif, le recours à la médiation ainsi qu'à une approche par tâches constituerait une voie intermédiaire. Elle permettrait notamment au dispositif de formation IFADEM, de s'inscrire dans une démarche co-évolutive, essentielle à l'équilibre des systèmes. C'est en tenant compte de l'ensemble de ces analyses et ajustements que cette recherche aboutit à l'élaboration d'un modèle d'appropriation.

Mots-clés : appropriation, co-évolution, contextualisation, émergentisme, modèle, médiation, plurilinguisme, pratiques pédagogiques, réflexivité, système d'activité, tâches, variation d'échelle

ABSTRACT – SUMMARY

Emergentist analysis of teaching practises in « French as Foreign/Second Language Teaching»
The case of the appropriation of the IFADEM environment in Benin.

This PhD thesis, situated at the crossroads of two domains – language and culture learning and teaching and learning sciences – deals with the way Beninese primary school teachers appropriated the IFADEM programme - « Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres » (Francophone Initiative for Distance Education of Teachers), as a lifelong education environment in the teaching and learning of « French as Foreign/Second Language Learning ». Our purpose is to suggest new avenues aimed at improving the appropriation of this education environment. Our approach is based on a theoretical model of appropriation informed by a transdisciplinary theoretical stance and by the specifics of the context under study, but also on a triangulation method mixing questionnaire surveys, semi-directive interviews, self-confrontation interviews and observations of actual practises (situating). We try to identify the « indicators » of appropriation as well as the « effects » of the education environment on the « actual pedagogical practises » of teachers. Holistic theories of language learning – and more specifically bilingual education, translanguaging and the theories on oral skills development have given a foundation to the analysis and the comprehension of the research situation. The stability of our analyses, made possible by the choice of a triangulation methodology, confirms that the appropriation paths are determined by interdependency relations between factors of situational (contextualisation), relational (relationships with peers) and individual (self-system, reflexivity, epistemological distancing) natures. It also allows us to reach the following conclusions : the teachers who benefitted from the IFADEM training use it instrumentally and more specifically use the tasks they were proposed to improve the teaching of oral skills in and of French, in order to tackle the question of plurilingualism. These teachers are faced with several scale variations which engender constraints and tensions in their pedagogical activities, thus hindering the appropriation of the education environment. The analysis of the appropriation process in the light of emergentism and of complex systems of activity leads to the conclusion that the tensions generated by the implementation of the IFADEM programme are part and parcel of its process of transformation. The absence of institutionalised and sustained feedback is the real hindrance to the appropriation of the education environment. In order to reduce these discrepancies in a positive way and to guarantee appropriation, turning to mediation and a task-based approach would constitute a middle way. In particular, it would allow the IFADEM environment to come within the scope of a co-evolutive approach, which is essential to the balance of systems. Taking into account all these analyses and adjustments helps this research to reach the elaboration of a model of appropriation.

Key-words : appropriation, co-evolution, contextualisation, emergentism, model, mediation, plurilingualism, pedagogical practises, reflexivity, activity system, tasks, scale variation.

A mes parents

*Sur les venelles poudreuses du Camp militaire Guézo
De votre inclinaison affective émerge un « bout de bois de Dieu » !*

Un soir d'hiver
Coule
Le miel parfum Mélisse

Remerciements

Mes principaux remerciements vont à Jean-Paul Narcy-Combes, mon directeur de thèse, qui, par son enthousiasme, ses conseils et son humour, a permis à ma caravane d'éviter les sentiers trop escarpés et étroits. La clairière au bout de ce voyage heuristique est ici toute l'espérance que nous avons façonnée. Je le remercie de la confiance qu'il m'accordée en acceptant de diriger ce travail. Merci de m'avoir encouragé à sortir des sentiers battus, démarche indispensable en didactiques des langues et cultures : Je me rappelle encore : " la langue n'existe pas, il n'existe que des discours ; l'école, la classe... tout ça, sont des construits sociaux ; réfléchissez à votre positionnement épistémologique...". Cette thèse se veut être une modeste prise en compte de certains thèmes qui lui sont chers et dont j'ai pu bénéficier.

Je remercie Valérie Spaëth pour son écoute attentive et son franc parler : dire les choses telles qu'elles sont, nommer les choses, incarner le discours, l'enraciner dans un territoire géographique, historique et social, tisser le voile de la mémoire et de l'histoire, comprendre les variations d'échelle dans l'analyse des enjeux didactiques, voilà ainsi étalé le parchemin qu'elle m'a proposé. J'ai compris dès l'entame de notre première conversation, rue des écoles, Café le Sorbon, qu'avec elle ne prévaut qu'une seule exigence, celle de l'honnêteté intellectuelle. Bachelard parlait d'humilité expérimentale doublée de la « noble assurance »¹. Ainsi devrais-je, selon vous, creuser et bêcher la « culture éducative » du système éducatif béninois. Je creuse encore et toujours, dès lors, son expertise me sera utile pour analyser, comme l'archéologue qui déniche les vestiges, les débris que le temps et la fossilisation des us et coutumes nous donnent à interpréter.

Je tiens sincèrement à remercier Maxime Da Cruz, qui m'a permis, dès ma deuxième de l'université, de comprendre que la recherche en sciences du langage pouvait être agréable. Ses cours de grammaire générative ont été l'occasion pour moi de saisir le côté concret de la linguistique. En acceptant de diriger ce travail en cotutelle, depuis le Bénin, il témoigne ainsi de son sens professionnel, de son affection dont les marques m'ont permis à certains moments de garder le cap. La soutenance de cette thèse est le résultat de cet engagement.

En remerciant Jean Ravestein. Je me rappelle l'autre Jean, « Jean Véronis » son ami d'enfance et collègue qui m'a accueilli en 2005 au « Département des Technologies du Langage » à l'université de Provence. Jean Véronis nous a quitté, la projection de faire une thèse était une idée que nous avons élaborée ensemble. Le professeur Jean Ravestein a toujours tenu un discours à la fois ferme et bienveillant en ce qui concerne mes travaux, lors de mon Master2 en ingénierie pédagogique

¹ Bachelard (1938).

multimédia dont il a été le directeur. C'est une rencontre qui m'a conforté que le chemin de la recherche est tout à fait envisageable pour moi. L'exemplarité de son management est une leçon dont je me rappelle encore.

Je voudrais dire à Pierre Jean Loiret que certaines rencontres contribuent à changer le cours d'une vie. La nôtre n'échappe pas à cette tradition. Elle a permis que nous soyons prêt à soutenir cette thèse. Merci encore...

Dire à Jean-René Bourrel que sa passion de l'Afrique et de la question éducative trouvera toujours chez moi une considération toute particulière. Une attention particulière à toute l'équipe d'IFADEM et particulièrement à Marion Alcaraz, Esin Dur, Catinca Birna, Philippe Timmermans et Jean-Francois Maynier pour la bienveillance dont ils ont fait preuve au cours de ces années de travail. Mes remerciements à l'équipe IFADEM-Bénin.

Je tiens particulièrement à remercier les membres du jury d'avoir accepté et pris de leur temps pour évaluer cette thèse qui leur est soumise. Leurs recommandations me seront d'une grande utilité pour l'amélioration de cette recherche.

Les enseignants du Bénin ainsi que le personnel d'encadrement reçoivent toute ma gratitude. Ce travail n'aurait pu se faire sans leur participation et leur disponibilité. Je reste très admiratif devant leur passion et leur vocation pour l'éducation et la pratique de leur activité professionnelle.

Je voudrais ici confier à Blaise Djihouessi que nous partageons ensemble la passion de la didactique des langues et cultures. En pionnier de cette discipline au Bénin, Blaise Djihouessi a été un soutien indispensable pour une réappropriation du contexte béninois dans le cadre ce travail.

J'aime à dire à Marie-Françoise Nancy-Combes combien j'ai toujours été touché par son amabilité et ses conseils lors de nos séminaires doctoraux à Paris.

Je remercie tous les membres du Laboratoire DILTEC pour leur soutien, avec une pensée particulière pour Malory Leclère et Corinne weber dont l'écoute a toujours été précieuse.

Merci à Laurence Le Ferrec, Martine Derivry, Véronique Laurens, Sandrine Wachs, Paola Riviuccio, Stéphanie Galligani, Sofia Stratilaki et Muriel Molinié de l'équipe **DILFOP**². Nos discussions autour du plurilinguisme et de la formation m'ont permis d'améliorer mes connaissances en didactique.

² Didactique des langues, Formation, Plurilinguisme

Une attention particulière à Cédric Brudermaun dont les conseils et la bienveillance ont été indispensables pour maintenir le cap de ce travail. Mes remerciements s'adressent également à mes collègues doctorants au DILTEC et à l'ED 268 : Marie Rivière, Laura Nicolas, Emilie Kasazian, et Grégory Miras pour leur soutien. Tous mes sincères remerciements à Marina krylyschin qui a accepté la relecture de ce travail malgré son temps précieux et surchargé.

Dire à Vincent Pradier et Sylvaine Perrichot, qu'il existe quelque part sur la planète de la didactique des langues et cultures, des territoires cachés où l'amitié a trouvé refuge. Puisse le temps permettre d'explorer ces espaces pleins de promesses.

Je remercie tout particulièrement Xue Lin Shirley, pour son attention et surtout pour avoir accepté de partager avec moi ses recherches et sa bibliographie sur les théories des systèmes d'activité. Il s'agit d'un volume dont la contribution s'est avérée essentielle pour la finalisation de ce travail.

Je remercie toutes les personnes formidables qui m'ont accompagné dans les méandres administratifs et logistiques de l'université, en particulier Dominique Jhan-Marcel pour le département DFLE. Mes plus sincères remerciements vont également à mes anciens collègues du DFLE de Paris III et L'ISPEF Lyon 2 dont j'ai partagé le quotidien d'enseignant durant mes deux années ATER.

Le traitement statistique des données a été mené sous le regard bienveillant de Jean Louis Tavani, enseignant-chercheur en psychologie sociale du travail et des organisations à l'Université Paris 8. Je tiens ici à lui dire toute ma reconnaissance pour le temps et l'attention qu'il a bien voulu m'accorder.

Paris, le 23 septembre 2015

Table des matières

SIGLES	22
INTRODUCTION	25
Objectif de la recherche	25
Contexte de recherche	25
Questions initiales	27
Apport de la recherche	27
Plan d'étude et méthode de travail	28
PARTIE I : CONTEXTE D'ÉTUDE	30
Chapitre 1 - Historique du système éducatif béninois : entre politiques linguistiques éducatives et formation des enseignants	30
Introduction	30
1.1. Éléments démographiques	30
1.2. Structuration du système éducatif béninois : le défi de la langue, de la démocratisation de l'école et de la formation enseignante	31
1.2.1. L'école coloniale et néocoloniale.....	32
1.2.2. L'école nouvelle	33
1.2.3. De la définition de la politique curriculaire des NPE à la mise en œuvre de l'APC (du début des années 90 à l'orée des années 2000)	35
1.3. L'école béninoise contemporaine : entre contexte global (macro) et local (micro)	37
1.3.1. Contexte international (macro) de l'école béninoise et partenaires techniques et financiers : enjeux, tensions et convergences.....	37
1.3.2. Contexte national (micro): l'Etat Béninois et les enjeux de l'école d'aujourd'hui.....	39
1.3.2.1. La question des langues de scolarisation et d'enseignement.....	39
1.3.2.2. Environnement et conditions de travail des enseignants	41
a. Territoires scolaires et linguistiques	41
b. Le personnel d'encadrement.....	42
c. Ressources et pratiques pédagogiques.....	42
1.3.3. Conditions de travail et statut des enseignants du primaire au Bénin	44
1.3.4. Formation des enseignants : de la formation initiale à la formation continue.....	47
1.3.4.1. Formation initiale	48
1.3.4.2. Formation continue et diplômante	49
Chapitre 1 : conclusion	50

Chapitre 2 : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maitres : conception et mise en œuvre.....	52
Introduction	52
2.1. Origine et déploiement du projet IFADEM	52
2.1.1. Choix conceptuels et méthodologiques d'IFADEM.....	53
2.1.2. L'intégration des TIC.....	56
2.1.3. La démarche qualité	56
2.2. Contenu et programmes de formation	58
PARTIE I : CONCLUSION.....	60
PARTIE II : CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	67
Chapitre 3 : Dispositif de formation, appropriation et sujet-enseignant : approche conceptuelle	67
Introduction	67
3.1. Approche conceptuelle d'un dispositif de formation	67
3.1.1. Définition générale d'un dispositif.....	67
3.1.1.1. L'affordance d'un dispositif : définition et caractéristique	70
3.1.1.2. Catachrèse d'un dispositif : définition et caractéristiques	71
3.1.2. Caractéristiques d'un dispositif.....	72
3.1.3. Dispositif de formation et formation des enseignants.....	75
3.1.3.1. Spécificités du dispositif de formation	75
3.1.3.2. Dispositif de formation : formation-action, formation professionnelle et autoformation des enseignants	77
3.1.3.3. Dispositif de formation et professionnalisation du métier d'enseignant.....	84
3.1.3.4. Ingénierie de la formation	86
Approche conceptuelle du dispositif : conclusion	88
3.2. Approche conceptuelle de l'appropriation	89
3.2.1. Approche sociologique de l'appropriation.....	89
3.2.2. Approche psychosociale et cognitiviste de l'appropriation	90
3.2.4. Appropriation vue par les sciences de la communication	93
3.2.5. Appropriation en didactique des langues	93
Approche conceptuelle de l'appropriation : conclusion.....	95
3.3. Sujet enseignant et identité professionnelle	96
3.3.1. Sujet-apprenant-enseignant.....	96
3.3.2. Les croyances du sujet-enseignant	97

3.3.3.	De la notion d'habitus à celle de disposition : une approche plurielle des identités.....	98
3.3.4.	Sujet enseignant et identité professionnelle	100
Chapitre 3 : conclusion		102
Chapitre 4 : Approche théorique de l'appropriation : entre socioconstructivisme, neurophysiologie et théories de l'activité		105
Introduction		105
4.1.	Approche constructiviste, socioconstructiviste et contextualisation de l'apprentissage.....	105
4.1.1.	Approche socioconstructiviste de l'apprentissage	105
4.1.2.	Contextualisation et apprentissage	108
4.1.2.1.	Le contexte vu à travers la notion de situation :	109
4.1.2.2.	La relation entre contexte et individu : une approche phénoménologique	109
4.1.2.3.	Le contexte envisagé par le prisme des théories de l'action	110
Socioconstructivisme et apprentissage contextualisé : synthèse de positionnement.....		112
4.2.	Neurophysiologie et connexionnisme : vers une approche émergentiste de l'apprentissage.....	113
4.2.1.	Neurophysiologie et connexionnisme	113
4.2.1.1.	La perspective neurobiologique de l'apprentissage	113
4.2.1.2.	Connexionnisme et apprentissage.....	116
4.2.2.	Vers une approche émergentiste de l'apprentissage.....	119
4.2.2.1.	Regard neurophénoménologique de l'apprentissage : entre expérience vécue et effectuation.....	119
4.2.2.2.	Approche émergentiste de l'apprentissage.....	122
Approche neuroconnexionniste, phénoménologique et émergentiste de l'apprentissage : synthèse de positionnement		125
4.2.3.	L'apprentissage : entre mémoire, cognition et socio-émotivité	128
4.2.3.1.	Les mécanismes de la mémoire	128
a.	Mémoire de travail (MDT) et Mémoire à court terme (MCT).....	129
b.	La mémoire à long terme.....	130
c.	Mémoire implicite et explicite.....	131
d.	Modèles connexionnistes de la mémoire	132
4.2.3.2.	Mémoire et différences interindividuelles	134
a.	Apprentissage, affectivité et socio émotivité	134
b.	Mémoire et différences interindividuelles	136
c.	Apprentissage et Aptitudes	137

d.	Théorie de l'attribution	138
e.	Formation des enseignants et concepts d' <i>expectancy</i> et de valeur perçue (<i>expectancy-value</i>).	138
L'apprentissage : entre mémoire, cognition et socio-émotivité : synthèse de positionnement.....		140
4.3. Interdépendance entre action, activité, subjectivité et médiation : vers une approche par tâches dans les pratiques professionnelles		143
4.3.1.	Approche éactive de l'apprentissage.....	143
4.3.2.	De l'activité à l'action.....	144
4.3.2.1.	Définition, identification et caractéristiques de l'activité	144
a.	L'activité : une interdépendance entre contexte et subjectivité	144
b.	Système général d'analyse de l'activité : cycles de transformation et résolution de tensions	147
c.	Organisation de l'activité et du travail.....	152
d.	Système d'activité et modification des pratiques enseignantes	152
e.	Identité plurielle enseignante et évolution des activités	153
Approche éactive - Définition, identification et caractéristiques de l'activité : synthèse de positionnement.....		154
4.3.2.2.	Définition, identification et caractéristiques de l'action.....	155
a.	Définition de l'action	155
b.	Identification de l'action.....	157
c.	Description et analyse de l'action.....	158
4.3.2.3.	Analyse de l'activité enseignante.....	160
a.	Du travail à la tâche : accéder à l'expérience des enseignants	160
b.	Du discours à l'expérience du sujet (enseignant)	161
c.	Analyse de l'activité enseignante par observation.....	166
d.	L'analyse de l'activité enseignante par la verbalisation : entre médiation et réflexivité	167
Définition, identification et caractéristiques de l'action – Analyse de l'activité enseignante : synthèse de positionnement		171
4.4. Approche par tâches vers un système interactif et co-évolutif de pratiques collectives distribuées.....		174
4.4.1.	Définition et caractéristiques de l'approche par tâches.....	174
4.4.2.	Perspective de l'approche par tâches au regard de la théorie des systèmes d'activité .	175
4.4.2.1.	L'origine du modèle systémique de la tâche	175
4.4.2.2.	Processus de modélisation d'un système d'activité médiatisé et par tâches.....	178

a.	Description du modèle	178
b.	La coévolution : une approche singulière de la réflexivité.....	180
4.4.3.	Apports pédagogiques des tâches pour l'enseignement et l'apprentissage en L2	183
4.4.4.	Apport pédagogique des TIC	185
4.4.4.1.	Dispositifs hybrides d'apprentissage et tâches	186
4.4.4.2.	Médiation, tutorat et TIC	187
4.4.4.3.	Approche par tâches : une voie intermédiaire.....	190
4.4.4.4.	Évolution de la posture enseignante.....	190
	Système d'activité par les tâches : synthèse de positionnement	191
4.5.	Hyperdiversité linguistique et pratiques plurilingues : vers une analyse au regard de la théorie du <i>translanguaging</i> et de l'émergentisme	194
4.5.1.	Apprentissage langagier	195
4.5.1.1.	Le point sur la réponse nativiste.....	195
4.5.1.2.	L'approche interactionniste et socioconstructiviste des pratiques langagières.....	196
4.5.1.3.	Le modèle unifié et de compétition	197
4.5.1.4.	Hyperdiversité et plurilinguisme : définition et problématiques soulevées en enseignement-apprentissage en FLES : vers une super-diversité langagière	198
4.5.2.	<i>Translanguaging</i> et émergentisme : des modèles d'analyse des apprentissages langagiers ..	201
4.5.2.1.	Approche holistique du bi-plurilinguisme.....	201
4.5.2.2.	Bi-plurilinguisme actif à l'école : problématique de l'éducation bilingue	203
a.	Capacités et compétences langagières chez les plurilingues émergents.....	204
b.	Caractéristiques langagières du plurilinguisme émergent : relations entre pratiques langagières et langue de scolarisation	205
c.	Le modèle du double <i>iceberg</i> de Cummins	205
4.5.2.3.	<i>Translanguaging</i> : une approche systémique et dynamique de l'apprentissage plurilingue ..	210
4.5.2.4.	Enseignement-apprentissage au regard du <i>translanguaging</i>	212
4.5.2.5.	Analyse émergentise de l'apprentissage des langues.....	215
4.5.3.	Enseignement et apprentissage de l'oral : prosodie et remédiation phonétique	216
4.5.3.1.	Prosodie et surdité phonique des apprenants en FLES.....	216
4.5.3.2.	L'oral et le phénomène prosodique	216
4.5.3.3.	L'enseignement-apprentissage de l'oral.....	218
4.5.3.4.	Perception et prosodie	219

Apprentissage langagier, hyperdiversité et enseignement-apprentissage de l'oral : synthèse de positionnement	221
4.5.4. Contexte et contextualisation en FLES.....	222
4.5.4.1. Définition et caractéristiques du contexte en FLES.....	222
4.5.4.2. Typologie de la notion de contexte et de situation en FLES.....	223
4.5.4.3. Le contexte défini en tant que système complexe et dynamique	224
4.5.5. FLES et approche plurielle	226
4.5.5.1. Problématique du FLES en Afrique : cas du Bénin	226
4.5.5.2. Éveil aux langues et approche plurielle	228
4.5.5.3. Influence de la circulation des concepts dans l'évolution du FLES	230
Contextualisation en Didactique du FLES et approche plurielle du FLES – Synthèse de positionnement	230
Chapitre 4 : conclusion	232
Chapitre 5 : Positionnement épistémologique : système, variation d'échelle et émergentisme.	236
Introduction	236
5.1. Approche systémique : définition et caractéristiques	236
5.1.1. Définition du système dynamique.....	236
5.1.2. Les caractéristiques du système complexe dynamique.....	238
5.1.3. Approche conceptuelle de la modélisation.....	241
5.1.3.1. Définition et objectifs de la modélisation	241
5.1.3.2. Approche écologique de la modélisation	243
5.1.3.3. De la sortie des modèles linéaires vers un modèle co-évolutif du processus d'appropriation	244
5.2. Variations d'échelle	250
5.2.1. Échelle globale – locale.....	251
5.2.1.1. Quelques rappels	251
5.2.1.2. Définition de l'échelle	251
5.2.2. Entre didactique institutionnelle et recherche en didactique	252
5.2.2.1. Quelques rappels	252
5.2.2.2. Définition de l'échelle	253
5.2.3. Entre mémoire et histoire	254
5.2.3.1. Quelques rappels	254
5.2.3.2. Définition de l'échelle	255
5.2.4. Échelle individu – groupe (travail collaboratif – travail individualisé).....	256

5.2.4.1.	Quelques rappels	256
5.2.4.2.	Définition de l'échelle	256
5.2.5.	Enseignant Novice – Enseignant expert.....	258
5.2.5.1.	Quelques rappels	258
5.2.5.2.	Définition de l'échelle	258
5.2.6.	Transposition – Modélisation	259
5.2.6.1.	Quelques rappels	259
5.2.6.2.	Définition de l'échelle	259
5.2.7.	Savoirs théoriques/savoirs d'action ou expérimentiels	261
5.2.7.1.	Quelques rappels	261
5.2.7.2.	Définition de l'échelle	262
5.2.8.	Travail prescrit / travail réel.....	263
5.2.8.1.	Quelques rappels	263
5.2.8.2.	Définition de l'échelle	264
5.2.9.	Normes, pratiques et usages : genres scolaires et pratiques langagières	264
5.2.9.1.	Quelques rappels	264
5.2.9.2.	Définition de l'échelle	265
5.3.	L'émergentisme, un cadre conceptuel de modélisation.....	266
5.4.	Les facteurs d'influence dans le processus d'appropriation	269
5.4.1.	Les facteurs contextuels.....	269
5.4.1.1.	Culture éducative	269
5.4.1.2.	Politiques linguistiques éducatives	269
5.4.2.	Les facteurs dispositionnels	270
5.4.2.1.	Le système de soi.....	270
5.4.2.2.	L'adhésion.....	271
5.4.2.3.	L'engagement	272
5.4.2.4.	La variable « ancienneté »	273
5.4.2.5.	Plurilinguisme.....	273
5.4.3.	Les facteurs relationnels – Médiation-Tutorat	274
5.4.4.	Nature des relations entre les différents facteurs.....	276
5.5.	Synthèse de positionnement, problématique et reformulation de la question de recherche.....	278
5.5.1.	Contexte d'étude et appropriation	278
5.5.2.	Les critères objectifs de l'appropriation	279

5.5.3.	Vers un modèle d'appropriation d'un dispositif de formation en enseignement-apprentissage du et en FLES	282
5.5.3.1.	Modèle théorique du parcours d'appropriation	285
5.5.3.2.	L'éclairage de l'émergentisme dans la modélisation du parcours d'appropriation.....	287
5.5.3.3.	L'éclairage de l'émergentisme dans la modélisation du parcours d'appropriation.....	289
5.5.4.	Problématique et reformulation de la question de recherche	291
5.5.4.1.	Rappel de notre objectif de recherche.....	291
5.5.4.2.	Reformulation de la question de recherche	291
	PARTIE III – MÉTHODOLOGIE, RÉSULTATS, ANALYSES, LIMITES, IMPLICATIONS INSTITUTIONNELLES ET OUVERTURES.....	296
	Chapitre 6 : Méthodologie	296
6.1.	Nature de la recherche	296
6.1.1.	Recherche exploratoire et appliquée.....	296
6.1.2.	Recherche descriptive	298
6.2.	Le chercheur : un sujet réflexif	298
6.3.	Outils méthodologiques, échantillon et collecte des données	301
6.3.1.	Objectif de la recherche et méthodologie.....	301
6.3.1.1.	Rappel des objectifs.....	301
6.3.1.2.	Méthode générale	301
6.3.2.	Recueil de données des représentations du métier d'enseignant.....	303
6.3.2.1.	Perception du métier d'enseignant et recueil de données quantitatives	303
a.	Principes méthodologiques de recueil des données quantitatives	303
b.	Les étapes de recueil des données quantitatives.....	305
6.3.2.2.	Perception du métier d'enseignant et recueil de données qualitatives.....	308
a.	Principe méthodologique de recueil des données qualitatives	308
b.	Recueil des données qualitatives : outils et étapes	310
6.3.3.	Recueil des données des représentations des pratiques langagières.....	313
6.3.3.1.	Principes méthodologiques du recueil des données quantitatives.....	313
6.3.3.2.	Les étapes de recueil de données quantitatives	314
6.3.4.	Méthode d'étude des pratiques pédagogiques et langagières effectives.....	316
2.3.4.1.	Principes méthodologiques de recueil de données	316
6.3.4.2.	Les étapes de recueil de données d'observation.....	317
6.4.	Plan d'analyse	319

6.4.1.	Plan d'analyse des représentations socio-professionnelles du métier d'enseignant et des représentations linguistiques	319
6.4.1.1.	Analyse des données quantitatives	319
a.	Méthode d'analyse de représentations socio-professionnelles.....	319
b.	Méthode d'analyse des représentations des pratiques langagières.....	324
6.4.1.2.	Analyse des données qualitatives.....	325
a.	Méthode d'analyse de représentations socio-professionnelles.....	325
b.	Méthode d'analyse des représentations pratiques langagières.....	330
6.4.2.	Plan d'analyse des pratiques pédagogiques et des pratiques langagières	331
Chapitre 7 : Présentation des résultats		332
7.1.	Résultats des représentations socio-professionnelles et des représentations langagières.....	332
7.1.1.	Résultats issus des analyses quantitatives	332
7.1.1.1.	Présentation de l'échantillon d'étude	332
7.1.1.2.	Présentation des résultats issus de la tâche d'association verbale.....	335
a.	Étape 1 : Description des données.....	335
b.	Étape 2 - Déterminer si le mot inducteur « enseignant » engendre une représentation consensuelle ou individuelle.....	338
c.	Étape 3 - Prototypicalité du contenu de la représentation	339
d.	Étape 4 - Analyse de la connexité ou similitude.....	341
7.1.1.3.	Présentation des résultats issus du questionnaire des représentations des pratiques langagières.....	344
a.	Étape 1 – Analyse des réponses à la question 1 et 3 du questionnaire	344
b.	Étape 2 - hiérarchisation des langues selon leur importance dans les pratiques pédagogiques en classe	346
c.	Étape 3 - Correspondances (ou connexion) entre les langues	347
7.1.2.	Résultats issus des analyses qualitatives.....	349
7.1.2.1.	Présentation de l'échantillon d'étude	350
7.1.2.2.	Étape 1 - Définition du plurilinguisme.....	352
7.1.2.3.	Étape 2 - Justification du choix de hiérarchisation des langues.....	353
7.1.2.4.	Étape 3 - Analyse de contenu des entretiens semi-directifs	353
a.	Modalité 1 d'analyse des entretiens semi-directifs - Analyse de contenu	353
b.	Modalité 2 d'analyse des entretiens semi-directifs - Analyse automatique textuelle	354
7.1.2.5.	Étape 4 - Analyse de contenu des entretiens d'autoconfrontation	361

a.	Modalité 1 d'analyse des entretiens d'autocofrontation - Analyse de contenu	361
b.	Modalité 2 d'analyse des entretiens d'autocofrontation - Analyse textuelle automatique.....	362
7.2.	Résultats relatifs à l'observation des pratiques pédagogiques et langagières ..	365
7.2.1.	Présentation de l'échantillon.....	365
7.2.2.	Présentation des résultats	365
7.2.2.1.	Étape 1 – Analyse des données issues des grilles d'observation et portant sur les pratiques pédagogiques et langagières	365
7.2.2.2.	Étape 2 – Analyse de contenu des remarques formulées par librement les observateurs témoins	366
Chapitre 8 : Interprétation des résultats		368
8.1.	Interprétation des résultats, issus de données quantitatives et portant sur les représentations socio-professionnelles et les pratiques langagières	368
4.1.1.	Interprétation des résultats issus de la tâche d'association verbale	368
8.1.1.1	Interprétation des résultats issus de l'étape 1 - Comparaison des fréquences de citations et des hapax.....	368
8.1.1.2	Interprétation des résultats issus de l'étape 2 – représentation consensuelle ou individuelle	369
8.1.1.3	Interprétation des résultats issus de l'étape 3 – Prototypicalité du contenu du champ représentationnel	370
8.1.1.4	Interprétation des résultats de l'Étape 4 – Analyse de similitude.....	371
Interprétation des résultats issus de la tâche d'associations verbales : discussion		371
8.1.2.	Interprétation des résultats portant sur la perception des pratiques langagières.....	373
8.1.2.1.	Interprétation des résultats issus de l'étape 1 – Connaissance sur le plurilinguisme ...	373
8.1.2.2.	Interprétation des résultats issus de l'étape 2 – hiérarchisation des langues.....	374
8.1.2.3.	Interprétation des résultats issus de l'étape 3 – analyse de similitude.....	375
Interprétation des résultats portant sur les pratiques langagières : Discussion		375
8.2	Interprétation des données qualitatives	378
8.2.1.	Interprétation des résultats issus de l'étape 1 – Analyse des réponses formulées pour définir le plurilinguisme	378
8.2.2.	Interprétation des résultats issus de l'étape 2 – Justification de l'exercice de hiérarchisation.....	379
8.2.2.1.	Thème 1 - Privilège du français et rôle, reconnaissance sociale de l'usage du français.....	379
8.2.2.2.	Thème 2 – Aide des langues nationales dans la compréhension lors des pratiques pédagogiques.....	381

8.2.2.3.	Thème 3 – développement de la culture locale et usage des langues nationales.....	382
Interprétation des résultats portant sur les données qualitatives – Étapes 1 et 2 :		
Discussion		
8.2.3.	Interprétation des résultats issus de l'étape 3 - Entretiens semi-directifs.....	384
8.2.3.1.	Interprétation des résultats issus de l'analyse de contenu.....	384
a.	Interprétation des résultats portant sur le thème 1 – Difficultés rencontrées lors des pratiques pédagogiques.....	384
Interprétation des résultats portant sur le thème 1 de l'analyse de contenu - Difficultés rencontrées lors des pratiques pédagogiques		
b.	Interprétation des résultats portant sur le Thème 2 : l'amélioration des connaissances en pédagogie du et en FLES.....	388
Interprétation des résultats portant sur le thème 2 – IFADEM et l'amélioration des compétences en enseignement-apprentissage du et en FLES.....		
c.	Interprétation des résultats portant sur le thème 3 – Double ligne managériale	391
Interprétation des résultats portant sur le thème 3 – Double ligne managériale :		
Discussion		
d.	Interprétation des résultats issus du thème 4 – Appréciation à l'égard de la formation initiale et des ressources pédagogiques.....	393
Interprétation des résultats issus du thème 4 – Appréciation à l'égard de la formation initiale et des ressources pédagogiques : Discussion		
8.2.3.2.	Interprétation des résultats issus de l'analyse textuelle automatique.....	394
Interprétation des résultats issus de l'analyse textuelle – Discussion		
8.2.4.	Analyse des entretiens d'autoconfrontation	399
8.2.4.1.	Interprétation des résultats issus de l'analyse de contenu.....	399
Interprétation des résultats issus de l'analyse de contenu des entretiens d'autoconfrontation : Discussion.....		
8.2.4.2.	Interprétation des résultats issus de l'analyse textuelle.....	403
Interprétation des résultats issus de l'étape 2 - analyse textuelle – Discussion		
8.3.	Interprétation des données issues des observations	406
8.3.1.	Interprétation des données issues de l'Étape 1 – Analyse des données issues de la grille d'observation.....	406
8.3.2.	Interprétation des données issues de l'Étape 2 – Analyse des données issues des remarques libres des observateurs témoins	408
8.4.	Discussion générale : regard croisé des différents résultats	411
8.4.1.	Étape 1 – comparaison des résultats obtenus	411
8.4.2.	Étape 2 - relever les indicateurs d'appropriation	417
8.4.2.1.	Écarts entre les affordances (perception) et les usages (pratiques)	418

8.4.2.2.	Pratiques préreflexives et sentiment d'auto-efficacité ;	419
8.4.2.3.	Les indicateurs de variation d'échelle.	420
8.5.	Spécificités du terrain et ajustement du modèle d'appropriation	422
8.5.1.	Spécificité du terrain d'étude	422
8.5.1.1.	À propos des perceptions du métier d'enseignant et des écarts entre perceptions et usages effectifs	424
8.5.1.2.	À propos des facteurs dispositionnels	425
8.5.1.3.	À propos des facteurs contextuels	427
8.5.1.4.	À propos des facteurs relationnels	429
8.5.2.	Modèle théorique d'appropriation : ajustements au regard des résultats	430
8.5.2.1.	Processus et facteurs en jeu dans l'appropriation d'un dispositif du et en FLES : ajustement du modèle théorique	431
8.5.2.2.	Modèle d'appropriation au regard du modèle du système général d'activité	433
8.5.2.3.	Ajustement du modèle ontologique basé sur les théories d'activité	434
8.5.2.4.	Approche émergentiste de l'activité d'appropriation au regard de l'approche par tâches	438
8.5.2.5.	Modélisation de la coévolution des systèmes d'activité	439
a.	Description de la Figure 60 : Deux systèmes coévolutifs : enseignant – dispositif IFADEM :	439
b.	A propos de la co-évolution :	442
	Chapitre 9 : Limites, implications institutionnelles et ouvertures	444
9.1.	Limites	444
9.2.	Implications institutionnelles	445
9.2.1.	Amplifier les négociations avec les autorités locales	445
9.2.2.	Garantir l'appropriation institutionnelle	446
9.2.3.	Encourager le développement des organisations apprenantes (semi-autonome)	447
9.2.4.	Améliorer la répartition de la formation continue et des activités pédagogiques	448
9.2.5.	Renforcer le partenariat recherche en didactique/didactique institutionnelle	448
9.2.6.	Voie intermédiaire et approche par tâches	449
9.3.	Ouvertures	452
9.3.1.	Oparéionnalisation du modèle d'appropriation	452
9.3.1.1.	Objectif	453
9.3.1.2.	Méthodologie	454
9.3.2.	Mise en place de tâches d'aide à la pratique réflexive : le tutorat par les pairs	456
9.3.2.1.	Objectif	456

9.3.2.2. Méthodologie	456
CONCLUSION GENERALE	458
Bibliographie	462
Index des tableaux	504
Index des figures	507
Index des auteurs	510

SIGLES

ACE	:	Agent Contractuel de l'Etat
ADEA	:	Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique
ADS	:	Analyse de Similitude
AFC	:	Analyse Factorielle des Correspondances
AOF	:	Afrique Occidentale Française
APC	:	Approche par Compétences
APE	:	Agents Permanents de l'Etat
ATEMA- Conseil	:	Conseil, Etude, Assistance à Maîtrise d'ouvrage
ATER	:	Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche
AUF	:	Agence Universitaire de la Francophonie
BAC	:	Baccalauréat
BEPC	:	Brevet d'Etudes du Premier Cycle
CAP	:	Certificat d'Aptitude Pédagogique
CCS	:	Chef de Circonscription Scolaire
CE1	:	Cours Élémentaire 1
CE2	:	Cours Élémentaire 2
CEAP	:	Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique
CENALA	:	Centre National de Linguistique Appliquée
CEP	:	Certificat d'Etudes Primaires
CESE	:	Centre et de Stimulation de l'Enfance
CHD	:	Classification hiérarchique descendante
CI	:	Cours d'Initiation
CLOM	:	Cours en Ligne Ouvert et Massif
CM1	:	Cours Moyen 1
CM2	:	Cours Moyen 2
CNL	:	Commission Nationale de Linguistique
CONFENEM	:	Conférence des Ministres de L'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie
CP	:	Conseiller Pédagogique
CP2	:	Cours Préparatoire
CS	:	Circonscription Scolaire
CUP	:	Common Underlying Proficiency
DANIDA	:	Danish Développement Assistance Programmes Achieved
DDEMP	:	Direction Départementale des Enseignements Maternel et Primaire
DDL	:	Didactique Des Langues
DEM	:	Direction de l'Enseignement Maternel
DEP	:	Direction de l'Enseignement Primaire
DFLE	:	Didactique du Français Langue Etrangère / Département du Français Langue Etrangère
DILFOP	:	Didactique des langues, Formation, Plurilinguisme
DILTEC	:	Didactique des langues, des textes et des cultures

DM	:	Déclaration Mondiale
DNL	:	Disciplines Non Linguistiques
DSLCL	:	Département des Sciences du Langage et de la Communication
ED	:	Ecole Doctorale
EGE	:	Etats Généraux de l'Education
ELAN	:	Ecole et Langues Nationales
ENI	:	Ecole Normale Intégrée
ENI-CESE	:	Ecole Normale d'Instituteur pour les Centres et de Stimulation de l'Enfance
EPT	:	Education Pour Tous
EQPT	:	Education de Qualité Pour Tous
FCFA	:	Franc des Colonies Françaises d'Afrique
FLE	:	Français Langue Etrangère
FLES	:	Français Langue Etrangère et Seconde
FLS	:	Français Langue Seconde
ID	:	Indice de dispersion
IFADEM	:	Initiative Francophone pour la Formation à distance des Maîtres
IHM	:	Interactions Hommes-Machine
INFRE	:	Institut National pour la Formation et la Recherche en Education
INSAE	:	Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique
IPAM	:	Institut Pédagogique Africain et Malgache
IR	:	Indice de rareté
ISPEF	:	Institut des Sciences et des Pratiques d'Education et de Formation
L/C1	:	Langues(s) de première socialisation
L/C2	:	langues(s) / Culture Etrangère
L1	:	Langues(s) maternelle / première (s)
L2	:	langues(s) Seconde (s)
LASCOLAF	:	Langues de Scolarisation dans l'Enseignement en Afrique Subsaharienne Francophone
LMS	:	Learning Management System
LOC	:	Locus de Contrôle
MAV	:	Méthodes Audio-Visuelles
MAO	:	Méthodes Audio-Orales
MDT	:	Mémoire De Travail
MEMP	:	Ministère des Enseignements Maternel et Primaire
MLAT	:	Modern Language Aptitude Test
MLT	:	Mémoire à Long Terme
MOOC	:	Massive Online Open Course
NPE	:	Nouveaux Programmes d'Etudes
OCDE	:	Organisation de Coopération et de Développement Economiques
ODD	:	Objectifs de Développement Durable
OIF	:	Organisation Internationale de la Francophonie
OMD	:	Objectifs du Millénaire pour le Développement
PAS	:	Programme d'Ajustement Structurel

PDDSE	:	Plan Décennal de Développement du Secteur de l'Éducation du Bénin
PNUD	:	Programme des Nations Unies pour le Développement
PTF	:	Partenaires Techniques et Financiers
REM	:	Ratio élèves-maître
RGPH	:	Recensement Général de la Population et de l'Habitation
RUP	:	Responsables d'Unités Pédagogiques
SEP	:	Sentiment d'Efficacité Personnel
SLM	:	Speech Learning Model
SMA	:	Société des Missions Africaines
SPA	:	Séquences Potentiellement Acquisitionnelles
SPOC	:	Small Private Online Course
SUP	:	Separate Underlying Proficiency
SVT	:	Sciences de la Vie et de la Terre
TBS	:	Taux Brut de Scolarisation
TIC	:	Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour la Culture la Science et l'Éducation
UNICEF	:	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
VSAT	:	Very Small Aperture Terminal
ZDP	:	Zone Proximale de développement

INTRODUCTION

« .../nous avons maintenant besoin que nos recherches s'organisent autour des conditions du déploiement d'IFADEM, des modèles d'appropriation et nous sommes disposés à les faciliter. Si des enseignants-chercheurs lecteurs de *Distances et Savoirs* ont des projets en ce sens qu'ils ne manquent pas de nous solliciter » (Alcaraz, Loiret, & Bourrel, 2010, p. 503)³.

C'est à la lecture de cet extrait, issu d'un article de la revue *Distances et Savoirs*, intitulé « Co-construction, contextualisation et appropriation, trois thèmes clés pour caractériser l'approche mise en œuvre par IFADEM », que nous avons soumis notre proposition de recherche.

Objectif de la recherche

Notre recherche a pour objectif d'apporter des éléments théoriques et méthodologiques permettant de comprendre les mécanismes en jeu dans l'évolution du dispositif IFADEM et son appropriation par les acteurs locaux, et spécifiquement par les enseignants qui en sont bénéficiaires. Sa finalité consiste en la mise en place d'un modèle d'appropriation du dispositif de formation ajusté aux spécificités du contexte d'étude. Nous verrons que pour aboutir à cette finalité, nous avons dû procéder en trois étapes : (1) proposer un modèle théorique d'appropriation sur la base d'une solide revue de littérature ; (2) analyser l'activité enseignante sur la base du modèle théorique et soulever les indicateurs d'appropriation ou de non-appropriation ; (3) ajuster notre modèle théorique aux particularités du contexte d'étude qui émergent de nos observations et de nos analyses.

Contexte de recherche

Le défi de l'accès à l'éducation pour tous (EPT) caractérise l'entrée dans le troisième millénaire. Une mobilisation internationale et un programme de sensibilisation et d'appui au secteur de l'éducation dans les pays les plus défavorisés ont été mis en place : il s'agit des Objectifs de Développement Millénaire pour le Développement (OMD⁴). Les OMD inscrivent l'Éducation Primaire Pour Tous (EPT) comme l'une des visées essentielles à atteindre en 2015⁵. Une question agite alors tous les

³Entretien croisé avec les coordonnateurs d'IFADEM : Marion Alcaraz, Pierre-Jean Loiret et Jean-René Bourrel (<http://ifadem.org>). Propos recueillis par Christian Dopover pour *Distances et Savoirs* (Août, 2010).

⁴ Organisé autour de huit finalités, le programme forme un plan, approuvé par la majeure partie des pays dans le monde et par l'ensemble des plus grandes institutions internationales. Le programme consiste à travailler avec les gouvernements, les sociétés civiles et différents partenaires pour apporter des réponses aux besoins des plus pauvres dans le monde. <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/>
http://www.undp.org/content/undp/fr/home/mdgoverview/mdg_goals/mdg2/

En 2015, le cycle des OMD prendra fin. Les Nations Unies sollicitent de nombreuses parties prenantes (société civile, réseaux d'entreprises et autres acteurs internationaux) afin de travailler à l'élaboration d'un agenda de développement post-2015 basé sur les Objectifs de Développement Durable, les ODD. Voir : <http://www.un.org/fr/millenniumgoals/beyond2015.shtml>

⁵ À ce titre que, dans son rapport de suivi sur l'EPT de 2012, l'UNESCO, tout en signalant que le programme EPT « semble au point mort », rappelle que pour « améliorer l'apprentissage, les enseignants sont la ressource la plus importante ».

débats : comment relever le défi de la qualité dans l'enseignement-apprentissage et comment mieux recruter et mieux former les enseignants ?⁶ Dès lors, Il paraît nécessaire d'investir massivement dans la formation des enseignants et la professionnalisation du métier tout en veillant à suivre deux axes d'observation fondamentaux : (1) « de trop nombreux enfants se voient toujours refuser le droit à l'éducation » (Rapport⁷ 2013 des OMD) ; (2) l'importance de la qualité des contenus pédagogiques soulignée par Duflo en 2010 qui rappelle que si beaucoup d'enfants peuvent aujourd'hui accéder au cycle primaire fondamental, il ne semble pas évident qu'ils y apprennent quelque chose.

C'est dans ce contexte global qu'intervient l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres. Communément appelée IFADEM, elle a été conçue dans une perspective de renouvellement des pratiques en enseignement du français, langue d'enseignement. Cette initiative à amener les enseignants à prioriser une mise en contexte des apprentissages par l'amélioration des pratiques d'enseignement (Méheut, 2006). Notre étude s'intéresse à l'appropriation du projet IFADEM au sein du contexte béninois. Il s'agit d'un environnement multilingue où émergent deux caractéristiques essentielles : la situation du français et l'exposition des usages plurilingues des populations dans l'enclos de l'école où le monolinguisme, consacré par la Constitution de 1990⁸, fait du français la seule langue d'enseignement. La problématique de l'introduction des langues dites « nationales » à l'école et de l'enseignement en langues nationales⁹, comme nous le rappelle Spaëth (2005), n'est pas une question récente¹⁰. Entre la spécificité linguistique du terrain d'étude et la dynamique de la formation des enseignants du primaire en matière d'enseignement du et en français, il apparaît que la question des pratiques langagières occupe une place essentielle dans les dispositifs de formation. La problématique de la pluralité des langues en présence en contexte béninois est doublée d'une forte concentration des écoles en zone rurale et des difficultés liées à l'accès aux ressources (pédagogiques, énergétiques...). Autant de paramètres qui rendent compte de la complexité de notre contexte d'étude. Plus spécifiquement, notre recherche s'intéresse à

⁶ En mars 2003, se sont tenus à Libreville les états généraux de l'enseignement du français. Ces derniers ont révélé la nécessité et l'actualité, pour les pays africains ayant le français comme langue officielle et d'enseignement, de réfléchir aux enjeux de la maîtrise des politiques éducatives et linguistiques.

⁷ <http://www.undp.org/content/undp/fr/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2013.html>

⁸ Constitution de la République du Bénin : Loi N° 90-32 du 11 Décembre 1990 portant Constitution de la République du Bénin
Voir : <http://www.cour-constitutionnelle-benin.org/lacourpresent/decrets/Constitution.pdf>

⁹ Entre 1940 et 1950, l'UNESCO ouvre le débat sur le choix des langues d'enseignement pour l'éducation de base avec pour option l'enseignement en langue vernaculaire. Ce débat est précédé dès 1931 par la présentation de la méthode Mamadou et Bineta au Congrès international de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer. Il faut ajouter à partir de 1960 les manuels de l'Institut pédagogique africain et malgache (IPAM).

¹⁰ Cette problématique a fait l'objet de plusieurs tentatives qui n'ont pas élucidé la question du monolinguisme de l'école en Afrique. Malgré la volonté des politiques locales de faire valoir un enseignement plurilingue, les questions persistent : « Quel français enseigner ? Quelle norme appliquer ? Quelles compétences viser ? Quelle répartition des langues adopter dans le cadre éducatif ? » (Spaëth, 2005, p. 187).

l'évolution du dispositif IFADEM et à son appropriation par les enseignants du primaire béninois qui enseignent principalement en zone rurale où le besoin en formation est accru.

Questions initiales

Depuis près de trois décennies, le Bénin bénéficie de plusieurs projets éducatifs et du soutien des Partenaires Techniques et Financiers (cf. Annexe 1). Devant ce constat, notre préoccupation initiale consistait à comprendre l'écart qui existe entre la multiplicité des projets et le fait que le système éducatif béninois fait encore face à d'importantes difficultés sur le plan qualitatif en matière, notamment, de formation des enseignants et de l'amélioration de l'enseignement-apprentissage du et en français dans un contexte où le français ne constitue pas la L1 pour une grande majorité de la population. Dès lors, nous avons cherché à comprendre si la formation IFADEM est adaptée au contexte béninois, si elle parvenait à répondre effectivement aux besoins de formation des enseignants. Nous verrons que ces questions ont finalement été abordées au regard de la variation d'échelle global-local. Au niveau local, nous nous sommes intéressé à l'opérationnalisation du dispositif IFADEM, aux questions relatives à l'apprentissage et à l'incorporation des acquis par les enseignants bénéficiaires de la formation. Au niveau global, nous avons soulevé l'implication de la gouvernance du projet dans la prise en compte des apports pédagogiques et organisationnels du projet ainsi que des écarts survenus entre ce qui était prévu lors de la phase de conceptualisation et de contextualisation du projet et les résistances apparues lors du déploiement.

Apport de la recherche

Notre travail de recherche justifie la volonté des promoteurs du projet IFADEM de réfléchir à la mise en œuvre d'un modèle d'appropriation du dispositif. Il trouve ses racines à la fois dans nos travaux de master en didactique des Langues et des Cultures dont le mémoire soutenu en 2010 à l'université la Sorbonne Nouvelle Paris 3 portait sur « L'étude qualitative des pratiques pédagogiques des enseignants "ifadémiens" au Bénin » et d'un master 2 en sciences de l'éducation en 2009, à l'université Aix-Marseille en ingénierie pédagogique multimédia, avec pour thème de recherche : « Méthodologie de conception d'un dispositif médiatisé pour l'apprentissage de langues africaines : le cas du Swahili ». Si, en 2009, il a été question de s'intéresser à la problématique de la distance dans l'enseignement-apprentissage des langues, en 2010, nous avons tenu à travailler sur l'analyse des pratiques. Il s'agissait pour nous d'observer et d'examiner les pratiques pédagogiques effectives des enseignants ayant bénéficié de la formation IFADEM, et d'identifier les éléments pertinents pouvant être pris en compte dans les perceptions des enseignants sur leurs pratiques pédagogiques. Cette étude a permis de relever trois points saillants : (a) la question de la remédiation

phonétique et les problématiques du plurilinguisme, (b) les pratiques et les usages en matière de tutorat IFADEM, (c) l'intégration des TIC dans le système éducatif. Dans la continuité de ce mémoire de recherche, les travaux que nous présentons portent, au-delà des pratiques pédagogiques effectives, sur le processus d'appropriation de la formation IFADEM, par les enseignants du primaire au Bénin qui en sont bénéficiaires. L'apport de la présente recherche est double : (1) la formulation d'un modèle d'appropriation par association des définitions du dispositif, de l'appropriation et du sujet-enseignant, des théories afférentes et des résultats issus des observations; (2) la proposition d'outils et de méthodes concrètes permettant de faire évoluer le dispositif vers son appropriation par les acteurs locaux.

L'intérêt de notre recherche réside également en deux autres points (1) : il s'agit d'une recherche multidisciplinaire dans le sens où elle fait intervenir à la fois les champs de la didactique des langues et des cultures¹¹, celui de la psychologie sociale et de la psychologie des organisations¹², de la sociolinguistique et de la sociologie de l'éducation¹³ ; (2) nous avons travaillé à partir d'une méthodologie de triangulation afin de garantir la stabilité de nos observations et de minimiser les biais pouvant découler de la complexité de notre terrain de recherche.

Plan d'étude et méthode de travail

Notre recherche « Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin, entre - contextualisation, réflexivité et médiation - » veut explorer plusieurs champs de réflexion : (a) comprendre les mécanismes et les facteurs en jeu dans l'appropriation du dispositif IFADEM ; (b) analyser l'activité enseignante afin d'évaluer l'effet d'IFADEM en matière de pratiques pédagogiques et d'évolution du métier d'enseignant ; (c) formuler un modèle d'appropriation du dispositif IFADEM ; (d) décrire la situation actuelle en matière d'appropriation du dispositif IFADEM par les enseignants.

¹¹ La didactique des langues et des cultures s'intéresse aux questions d'épistémologie et s'inscrit dans une démarche de distanciation en ce qui concerne les processus d'apprentissage (Françoise Demaizière & Nancy-Combes, 2007). C'est aussi une approche inter et transdisciplinaire (Claverie, 2010). Pour comprendre les processus en jeu dans l'enseignement-apprentissage, nous avons insisté sur les problématiques de cultures éducatives. Ces dernières ont soulevé un large éventail de questions autour de l'apprentissage du français langue seconde dans les contextes plurilingues. Enfin, le champ des réflexions concernant la construction du "recul épistémologique" couplé à la « pratique réflexive » dans l'enseignement-apprentissage constitue pour nous un axe de recherche et théorique essentiel.

¹² La psychosociologie permet selon une approche systémique du travail (Louche, 2007) de décrire et de comprendre les facteurs organisationnels (niveau de prise de décision), situationnels (durée des séances de cours), interactionnels (culture éducative de l'autorité, médiation) et individuels et sociaux (représentations socio-professionnelles) qui interviennent dans le processus d'appropriation. Dans notre étude, nous convoquons notamment les travaux sur les représentations professionnelles et ceux portant sur les parcours de professionnalisation des métiers (Blin, 1997; Moerman, 2011), ainsi qu'aux études relatives aux tensions de rôles (Katz & Kahn, 1966; Kahn, Wolfe, Quinn, Snoek, & Rosenthal, 1964) notamment pour expliquer la question des identités plurielles et l'analyse de l'activité enseignante (cf. 5.3.2.3)

¹³ Pour éclairer et nous guider au cours de ce cheminement, nous avons recours, sur le plan des pratiques langagières, aux théories de la sociolinguistique (Py, 1996; Castellotti & Py, 2002) et plus précisément du contact des langues. Nous mettons l'accent également sur le plan de la sociologie de l'éducation au sujet des questions de politiques linguistiques éducatives (Beacco, Chiss, Cicurel, & Véronique, 2005). Ces deux points nous permettent d'apporter un éclairage sur le contexte de recherche et de montrer son effet dans la construction d'une culture éducative.

Pour y parvenir, nous avons procédé en trois grandes étapes : (1) présentation de notre terrain d'étude en suivant une approche diachronique et synchronique puis macro et micro ; (2) présentation des fondements conceptuels et théoriques des notions clés qui interviennent dans notre recherche, puis élaboration du cadre théorique qui porte essentiellement sur les paradigmes de l'apprentissage et les spécificités de l'enseignement-apprentissage en FLES. En effet, nous verrons que l'approche conceptuelle des notions clés conduit à considérer l'appropriation d'un dispositif de formation comme un processus d'apprentissage et le dispositif de formation lui-même comme un système complexe d'activité. Pour comprendre le processus en question, nous avons fait le choix de la modélisation au regard des approches écologique et émergentiste. Notre recherche ayant lieu en contexte plurilingue et s'agissant d'un dispositif de formation en enseignement-apprentissage du et en FLES, les théories holistiques de l'apprentissage des langues et spécifiquement l'éducation bilingue, le *translanguaging* et les théories sur l'enseignement-apprentissage de l'oral, ont constitué un socle pour l'analyse et la compréhension de la situation de recherche. Cette étape sera clôturée par une synthèse de positionnement, la précision de notre cadre épistémologique et la formulation d'un modèle théorique d'appropriation. Ce dernier constituera un support d'analyse de nos résultats que nous retrouverons dans la troisième et dernière partie qu'est la justification de nos choix méthodologiques, la discussion des résultats obtenus, leurs apports pour la durabilité d'IFADEM, l'ajustement de notre modèle aux réalités de terrain et enfin des perspectives en matière de recherche-action, de conception et d'appropriation des dispositifs de formation des formateurs en didactique des langues et des cultures.

PARTIE I : CONTEXTE D'ÉTUDE

Chapitre 1 - Historique du système éducatif béninois : entre politiques linguistiques éducatives et formation des enseignants

Introduction

Ce premier chapitre de notre étude est organisé en deux parties : (1) une description historique du système éducatif béninois et l'exposition des caractéristiques de notre terrain d'étude ; (2) la définition du dispositif IFADEM et de ses modalités de mise en œuvre. La première partie rend compte de la politique linguistique éducative et des enjeux organisationnels du système éducatif béninois, à travers un regard historique. Nous verrons que la problématique des langues de scolarisation, et plus spécifiquement du français, est inhérente à l'institution même de l'école au sein du territoire colonial dahoméen dont le Bénin est aujourd'hui l'héritier. Nous verrons également qu'à l'issue de la période coloniale, plusieurs axes de réflexion émergent. Ils concernent la formation au métier d'instituteur, l'adaptation de cette dernière aux besoins du contexte d'enseignement-apprentissage ainsi que la question du matériel pédagogique et du financement de la formation des instituteurs. Nous présenterons ensuite la structure du système éducatif béninois actuel. Il s'agira notamment d'évoquer le contexte géographique et linguistique, les modalités d'encadrement du personnel enseignant, les pratiques et les ressources pédagogiques, les conditions de travail et le statut des enseignants. Nous observerons que la question de la qualité des contenus d'enseignement, de la formation et de l'encadrement des enseignants est de nouveau mise en avant. Nous ferons alors apparaître les mesures qui ont été prises par le gouvernement béninois avec l'appui des Partenaires Techniques et Financiers (PTF) pour répondre à ces préoccupations. Parmi les mesures apparaît la mise en place du dispositif de formation IFADEM, dont nous préciserons, dans la deuxième partie de ce chapitre, les objectifs et les modalités de mise en œuvre.

1.1. Éléments démographiques

La didactique, comme tout domaine scientifique, implique une réflexion diachronique (Altet, 1999), et, de ce fait, nécessite distanciation, réflexion et pensée critique. Commençons par présenter quelques éléments cartographiques du Bénin, qui, avant 1972, s'appelait « *Dahomey* ». ¹⁴ Il s'agit d'un pays de l'Afrique de l'Ouest, ancienne colonie française, avec une superficie de 112 622 km². Le

¹⁴ David, P. (1998). *Le Bénin*. Karthala Editions.

Cornevin, R. (1981). *La République populaire du Bénin: des origines dahoméennes à nos jours*. Maisonneuve & Larose.

Bénin se présente comme une étroite bande de terre comme le montre l'Annexe 2 qui le situe. Il compte aujourd'hui 9 983 884 habitants (INSAE-RGPH¹⁵, 2013) contre 6 769 914 habitants en 2002 (INSAE-RGPH4, 2002), ce qui témoigne de l'accélération de l'accroissement annuel de la population béninoise (3,23 % de 1992 à 2002 à 3,5 % de 2002 à 2013) (INSAE-RGPH4, 2013)¹⁶. Les départements du Zou et des Collines où nous avons effectué nos enquêtes de terrain se situent au centre du Bénin. La population de ces deux départements est estimée à 1 568 181 habitants en 2013 répartie dans quinze communes (Annexe 3). Le Zou et les Collines sont deux zones essentiellement rurales avec 2/3 de la population vivant en zone rurale dont le rythme d'accroissement annuel de la population avoisine celui de l'échelle nationale. Cette pression démographique préserve toutefois l'existence de vastes étendues de terres cultivables : 70 % de la population active travaille dans le secteur primaire (l'agriculture), 8 % dans le secteur secondaire (l'industrie) et 22 % dans le secteur tertiaire (service et commerce). Cette répartition par secteur d'activité suggère une corrélation entre la forte concentration de la population active (70 %) dans le secteur primaire et le taux d'absentéisme et de l'abandon des élèves à l'école. En effet, lors des périodes de semence et de récolte, nécessitant de la main-d'œuvre ; les parents, faute de moyens suffisants, peuvent être amenés à mobiliser leurs enfants pour les travaux agricoles. Enfin, le Bénin est un pays où plusieurs langues sont en contact. Nous comptons, avec les résultats des deux phases du « *Projet Atlas et Études linguistiques du Bénin* » (Benin. Atlas et études sociolinguistiques: Commission nationale de linguistique, 1980), une soixantaine de langues auxquelles nous ajoutons le français, l'anglais et l'arabe (cf. Annexe 4) . Une cohabitation linguistique dont l'origine est expliquée dans la section suivante. En effet, nous allons voir que, dès le contact avec les premiers Européens, plusieurs problématiques émergent : la question de la pluralité des langues en contact, la description des langues dites « locales », l'enseignement-apprentissage du et en français, le statut des langues comme objet identitaire et de représentation, le contexte d'enseignement-apprentissage et la formation des enseignants.

1.2. Structuration du système éducatif béninois : le défi de la langue, de la démocratisation de l'école et de la formation enseignante

Dès l'arrivée des prêtres missionnaires de la Société des Missions Africaines (SMA) à partir de 1861, apparaît, derrière la question de l'évangélisation, la question des langues d'évangélisation. En effet, en dehors des pères français de la SMA, des missions anglaises et portugaises œuvraient déjà sur le

¹⁵ Institut National de la Statistique et de l'Analyse Economique (INSAE)
Recensement Général de la Population et de l'Habitation (RGPH)
4 : lire quatrième recensement

¹⁶ Le Quatrième Recensement Général de la Population et de l'Habitation réalisé du 11 mai au 31 mai 2013 a permis de dénombrier **9 983 884 habitants** résidents des deux sexes, dont **5 115 704** personnes de sexe féminin, soit 51,2 % de la population totale.

territoire du Dahomey depuis 1580 (Mandirola & Trichet, 2011). D'anciens esclaves, revenus des Amériques et pour beaucoup d'entre eux de confession chrétienne, parlent ainsi couramment la langue portugaise. Les Anglais, en raison de la présence des églises protestantes, enseignent l'anglais à travers des cours de catéchèse et dans des écoles (Manning, 1982; Quénum, 1983; d'Almeida, 1995; Mandirola, 1997; Mandirola & Trichet, 2011)

Nous allons voir que trois phases marquent la structuration du système éducatif béninois : la période coloniale et néocoloniale, la période de l'école nouvelle et la période de l'école libérale.

1.2.1. L'école coloniale et néocoloniale

L'école coloniale et néocoloniale couvre respectivement la période de 1884 à 1960 et de 1960 à 1975. Le tableau ci-dessous résume les dates clés de cette période.

Tableau 1 : Période dite de « l'école coloniale » : chronologie et problématiques soulevées

DATE	ÉVÈNEMENT	QUESTIONS SOULEVEES
1580	Arrivée des missions anglaises et portugaises (catéchèse, commerce)	Introduction des langues étrangères
1850	Partenariat Administration Française – SMA	Éducation par la religion
1 ^{er} juillet 1851	Signature du Traité entre le roi Guézo du Royaume d'Abomey et Louis Napoléon Bonaparte, président de la République française ¹⁷	Échanges commerciaux entre la France et le royaume du Dahomey
1861	Arrivée des SMA	Langues d'évangélisation Le français face à plusieurs langues en présence : anglais, portugais, langues nationales
1862	Correspondances Père Francesco Borghero ¹⁸	Description des langues locales. Évangélisation en langues locales (ancrage de l'évangile). Les langues : un objet identitaire et de représentation.
29 janvier 1894	Signature d'un nouveau traité	Royaume sous le protectorat de la France. Gestion et administration politique et économique du Royaume sont sous l'autorité de la France. Choix de la langue de l'administration du territoire d'Abomey. Le français : la première langue de scolarisation et d'enseignement.
16 juin 1895	Décret sur l'organisation des contenus de l'enseignement	Construction de nouvelles techniques d'enseignement-apprentissage du français en tant que langue étrangère (FLE) au Bénin et dans l'AOF.
1903	Création des premières écoles (embryon des systèmes éducatifs dans l'AOF) Création de l'« Ecole Normale » William-Ponty	Répartitions géographiques des écoles (zone urbaine vs rurale). Statut et formation des enseignants dans l'AOF.
1934	Écoles normales rurales	Adaptation de la formation des enseignants au contexte d'enseignement ¹⁹ .

¹⁷ (Annexe 5 - Traité de commerce et d'amitié entre le Président de la République Française et le Roi du Dahomey (source : http://www.epa-prema.net/abomey/pedago/traite_guezo.htm) :

¹⁸ Annexe 6 - Correspondances du Père Francesco Borghero : exemple de la lettre du 17 février 1862

¹⁹ Annexe 8 - Organisation de l'instruction publique durant l'école dite coloniale (Garcia, 1971 ; Spaëth, 2000 ; Hardy, 2005; Bouche, 2007; Gantly, Hardy, Trichet, & Mandirola, 2009 ; Ly, 2009 ; Gamble, 2010)¹⁹

Les questions soulevées s’articulent autour de cinq problématiques : pluralité, contact et description des langues, les langues d’enseignement-apprentissage et le FLE ainsi que la langue comme objet identitaire et de représentation, et le contexte d’enseignement-apprentissage notamment révélé par les correspondances du Père Francesco Borghero (cf. Gantly, Hardy, Trichet, & Mandirola, 2009) ; Annexe 7 - Correspondances du Père Francesco Borghero : exemple de la lettre du 17 février 1862) ; la formation des enseignants, ainsi que les méthodes d’enseignement qui reposaient à l’époque sur les méthodes dites « traditionnelles, structuo-globales et actives»²⁰ avec la création des « Écoles Normales » destinées à la formation commune des instituteurs de l’AOF. Il est important de souligner que la création des écoles à partir de 1903 s’accompagne de ce que nous pouvons considérer comme l’embryon des systèmes éducatifs dans l’AOF.

Tableau 2 : Profil des écoles de l’AOF (1903)

Zone géographique des écoles	Caractéristiques
écoles dites de village	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dirigées par des instituteurs originaires de l’AOF, issus de l’École Normale. ▪ Programmes enseignés : français parlé, la lecture, l’écriture, le calcul, le système métrique, des notions sur l’agriculture.
écoles régionales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituées dans les chefs-lieux de cercle ▪ Enseignements en complément à ceux précédemment cités : la géométrie, les sciences physiques et naturelles appliquées à l’hygiène, l’agriculture et les industries locales. ▪ Une section d’expérimentation agricole annexée à chaque école régionale est mise en place.
écoles urbaines	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fréquentées par les Européens. ▪ Enseignements identiques à ceux du programme français.

Les enseignements du cycle primaire sont alors dispensés à travers trois formes d’écoles : les écoles dites « de village », les écoles régionales et les écoles urbaines. Le 1^{er} août 1960 marque l’accession à l’indépendance du pays et s’ouvre sur une période de 12 années durant lesquelles le système colonial persiste.

1.2.2. L’école nouvelle

La révolution marxiste-léniniste de 1972 donne naissance à un gouvernement fondé sur un développement de type socialiste qui opte en 1975 pour la réforme dite de « l’École Nouvelle ». Recouvrant la période de 1975 à 1989, la période de l’« école nouvelle » est marquée par une volonté de transformation de l’ensemble du système éducatif béninois. Le Tableau 3 résume les dates clés des réformes. Il laisse apparaître que les préoccupations sont les mêmes que celles soulevées lors

²⁰ (Ducrot & Todorov, 1972; Puren & Galisson, 1988; Puren, 1994)

de la période dite de « l'école coloniale » (cf. Tableau 1) avec un accent mis sur l'enseignement bi-plurilingue et la professionnalisation du métier d'enseignant.

Tableau 3 : période dite de « l'école nouvelle » : chronologie et problématiques soulevées²¹

DATE	Modèle éducatif	ÉVÉNEMENTS	QUESTIONS SOULEVEES
1972 à 1989 Régime Marxiste- Léniniste	École Nouvelle	Révolution de 1972 Ordonnance N° 75-30 du 23 juin 1975 1975 : réorganisation du ministère de l'Éducation Loi fondamentale de 1977 article 3, alinéa a 1973 : grève générale du corps enseignant 1975 : création de l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Éducation (INFRE) et développement des dispositifs de l'Institut Pédagogique Africain et Malgache (IPAM) ²² . 1979 : création ENI-CESE 1980 : création CESE 1984 : création du CENALA (recherche linguistique appliquée) 1986 : PAS ²³	Place du contexte d'enseignement : réalités historiques et culturelles béninoises davantage appréhendées. Amélioration de l'enseignement-apprentissage par introduction des langues locales. Formation des enseignants à l'enseignement bi-plurilingue. Professionnalisation du métier d'enseignant. Amélioration des contenus pédagogiques. Gel et compression des fonctionnaires de l'enseignement – Qualité des enseignements.

L'ensemble de ces réformes est confronté à des déséquilibres socio-économiques et budgétaires et au contexte global de la guerre froide. Deux facteurs qui précipitent, au début des années 80, le Bénin dans une crise politique et économique qui ne trouvera son aboutissement qu'à la Conférence des Forces Vives de la Nation du 19 au 28 février 1990, tenue à Cotonou. Cette conférence pose les bases d'une nouvelle ère dénommée « le renouveau démocratique ». En procédant à un diagnostic en profondeur du système de gouvernance depuis les indépendances, et ceci dans tous les domaines dont celui de l'éducation, la conférence a opté pour un nouveau système éducatif. Ce dernier se caractérise notamment par l'adoption de nouveaux curriculums dans le cadre des Nouveaux Programmes d'Études (NPE).

²¹ Cf. Annexe 9 – Organisation et structure du système éducatif béninois en 1986

²² Cf. Annexe 10 – Préambule aux éditions IPAM.

²³ Programme d'Ajustement Structurel (PAS) avec ses mesures économiques draconiennes a conduit en partie à la réduction, en 1986, du recrutement des enseignants et à la fermeture en 1987 des écoles normales départementales.

1.2.3. De la définition de la politique curriculaire des NPE à la mise en œuvre de l'APC (du début des années 90 à l'orée des années 2000)

Les États Généraux de l'Éducation (EGE) d'octobre de 1990 marquent le début d'une nouvelle phase de la politique éducative au Bénin et la démocratisation de l'accès à l'école²⁴. Ils font le diagnostic de plusieurs limites au sujet de la réforme de l'« école nouvelle ». Ils relèvent notamment une insuffisance de ressources pédagogiques, de planification et des inadéquations en matière de formation des formateurs et de qualité d'enseignement²⁵. La situation de pénurie d'enseignants qualifiés²⁶ est aussi devenue très préoccupante et le réseau d'animation ainsi que l'accompagnement pédagogique sont quasi inexistantes. Ainsi, le secteur primaire, qui constitue pour l'État une priorité du système éducatif, connaît une réforme profonde dès la rentrée 1992-1993. En 1996, les recommandations des EGE connaissent une actualisation qui aboutit à la définition de huit (08) objectifs fondamentaux (cf. Annexe 11 - Objectifs des EGE (1990)). Pour atteindre ces objectifs, les NPE ont alors été réalisées en s'appuyant sur l'opérationnalité de la réforme curriculaire dénommée « Approches Par Compétences – APC » (cf. 1.3.2, 29 et 30),²⁷. Cette réforme curriculaire ouvre la voie de la pédagogie de l'intégration au cœur de la nouvelle phase appelée « l'École libérale ». Son objectif est de répondre aux problématiques qui concernent notamment la question des ressources pédagogiques et des besoins en recrutement du personnel enseignant afin d'encadrer efficacement le nombre grandissant d'élèves scolarisés après la mesure de gratuité de l'école (cf. 1.3). On retrouve alors les thèmes de la formation et de la professionnalisation du métier d'enseignant déjà soulevés lors de l'« école nouvelle ».

²⁴ La Constitution du 11 décembre 1990 pose en son article 13 le principe de l'obligation scolaire et de la gratuité de l'enseignement : « L'État pourvoit à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. L'enseignement primaire est obligatoire. L'État assure progressivement la gratuité de l'enseignement public. »

²⁵ Alors qu'en 1986 le pays comptait 13 452 enseignants dans les écoles primaires pour 12 403 salles de classe, ces chiffres passent en 1994 de 12 924 enseignants pour 12 971 salles de classe. Les recrutements devenant de plus en plus rares, les écoles recourent aux enseignants contractuels, embauchés par elles-mêmes et dont la prise en charge est assurée par les parents d'élèves. Cette catégorie d'enseignants, appelée « enseignants communautaires », se retrouve en grand nombre dans les écoles rurales. Le personnel enseignant s'est donc beaucoup diversifié. Grâce à ces enseignants, le taux d'encadrement au primaire est ramené de plus de 50 élèves à 47 élèves pour un (1) instituteur

²⁶ Le taux de qualification du corps enseignant passe de 87,6 % d'enseignants qualifiés (enseignant ayant obtenu le premier diplôme professionnel : le Certificat d'Études et d'Aptitudes Pédagogiques – CEAP -) en 1995 à 51,5 % en 2002 du fait de l'augmentation des enseignants non qualifiés dont le nombre ne cesse d'augmenter.

²⁷ Les NPE retiennent trois catégories de compétences : les compétences transversales : d'ordre intellectuel, méthodologique et social ; les compétences disciplinaires par champ de formation ou de discipline ; et les compétences transdisciplinaires liées à l'expérience de la vie.

Tableau 4 : Période dite de « l'école libérale » : chronologie et questions soulevées

DATE	Modèle éducatif	ÉVÉNEMENTS	QUESTIONS
1990 à aujourd'hui	École libérale	<p>19 au 28 février 1990 : Conférence des Forces Vives de la Nation</p> <p>Octobre 1990 : mise en place EGE - Développement d'une politique curriculaire (APC)</p> <p>Constitution du 11 décembre 1990, article 13 – Gratuité enseignement</p> <p>1992-1993 : Réforme du secteur primaire</p>	<p>Insuffisance en matière de ressources pédagogiques, de planification et inadéquations en termes de formation des formateurs et de qualité d'enseignement.</p> <p>Élévation des taux de scolarisation - Pénurie des enseignants – Massification des recrutements ;</p> <p>Qualité des contenus d'enseignement, de la formation et de l'encadrement des enseignants.</p>

En résumé :

L'historique du système éducatif béninois révèle trois grandes phases : l'école coloniale, l'école néocoloniale, l'école nouvelle et les NPE ou école libérale. La première se caractérise par les premiers pas de l'école béninoise, notamment à travers les tentatives de l'enseignement-apprentissage des langues, plus spécifiquement du FLE et progressivement du FLES. La troisième pose, d'une part, et politiquement la question de la contextualisation à travers l'intégration des langues dites « nationales » dans le système éducatif formel ; d'autre part, elle relève l'importance du niveau de qualification et de formation des enseignants. Enfin, la quatrième traduit d'abord le souci de la démocratisation de l'école et de la massification de l'éducation, mais aussi la définition d'une politique curriculaire visant une harmonisation des techniques pédagogiques et des stratégies éducatives. Durant la dernière décennie du XX^e siècle, le système éducatif béninois tente de se donner de nouvelles orientations en optant pour une redynamisation du taux brut de scolarisation (TBS) du secteur primaire et la mise en place de programmes de renforcement des capacités des enseignants dans le cadre de la formation continue pour le personnel du secteur public. Aujourd'hui, plus d'un siècle après l'arrêté de 1903, les disparités et les dysfonctionnements en matière de ressources humaines et de matériels pédagogiques perdurent entre territoires ruraux et urbains (cf. 1). Nous allons voir que cela explique en partie l'intervention du projet IFADEM, dont l'appropriation par les enseignants constitue notre objet d'étude. Ainsi, après avoir rappelé les enjeux et décrit les acteurs du système éducatif béninois au XXI^e siècle, nous exposerons en détail les caractéristiques et les objectifs du projet IFADEM.

1.3. L'école béninoise contemporaine : entre contexte global (macro) et local (micro)

Dans l'enseignement primaire, les effectifs scolarisés passent de 1 050 000 élèves en 2000-2001 à 1 850 000 élèves en 2010-2011, ce qui représente un accroissement annuel moyen de 5,8 % sur les dix dernières années. (Annexe 12 - Évolution des effectifs scolarisés dans l'enseignement primaire et évolution des indicateurs de couverture). Devant cet accroissement, nous allons présenter les mesures qui ont été prises, au cours de ces dix (10) dernières années, par le gouvernement béninois avec l'appui des Partenaires Techniques et Financiers (PTF). Ces mesures concernent à la fois les choix en matière de didactique et de pédagogie, la prise en compte du contexte d'enseignement et des besoins en ressources pédagogiques ainsi que la formation et la professionnalisation des enseignants. Les objectifs d'IFADEM, dont nous décrirons les modalités de mise en œuvre dans le **Chapitre 2 : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres : conception et mise en œuvre.**, tentent de répondre à ces préoccupations.

1.3.1. Contexte international (macro) de l'école béninoise et partenaires techniques et financiers : enjeux, tensions et convergences

Pour répondre aux nombreux besoins en matière d'éducation et de formation, plusieurs partenaires se mobilisent autour de programmes en cherchant les moyens, les plus adaptés, de répondre à la problématique de la quantité (démographie scolaire - Taux Brut de Scolarisation ; cf. Annexe 10 et Annexe 13- Evolution du taux d'accès à la scolarisation (2006-2007 et 2010-2011) et des taux d'achèvement (2008-2012) ; Annexe 14 - Besoins annuels de recrutement d'enseignants pour les années 2010 à 2020) et de la qualité des contenus d'enseignement. Face aux difficultés et aux tensions socioéconomiques et politiques, les solutions apportées ne semblent garantir durablement l'équité de l'accès à la scolarisation des enfants et la formation des enseignants (Annexe 15 - Profils de scolarisation simplifiés selon le milieu de résidence). Le rapport « Education Pour Tous²⁸ : Enseigner et Apprendre : Atteindre la qualité pour tous » (EPT-UNESCO, 2013), rappelle la mauvaise qualité de l'éducation au sein des pays défavorisés. Il fait remarquer qu'en dépit de plusieurs années de scolarisation, près de 250 millions d'enfants ne disposent pas des compétences de base aussi bien en calcul et en lecture de telle sorte que 40% des jeunes à l'échelle mondiale, et particulièrement 50 % à l'échelle de l'Afrique subsaharienne, ne parviennent pas à lire

²⁸ UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226157f.pdf>

convenablement une « phrase ». Le rapport insiste également sur la corrélation qui existe entre une situation de pauvreté et la qualité de l'enseignement-apprentissage ainsi que la formation des enseignants.

À partir de 1995, l'État béninois, soutenu par l'UNESCO et l'OCDE, met en place des groupes de travail où participent activement des chercheurs en éducation belges et québécois en vue de contribuer à la réalisation de la réforme des programmes d'études (UNESCO, 2000; Amade-Escot, & Attiklèmè, 2013). Les NPE se développent donc dans un cadre conceptuel fondé sur la construction ou le développement de compétences (Boutin & Julien, 2000; De Ketele, 2000; Ettayebi, Opertti, & Jonnaert, 2008). La mise en œuvre de l'APC dans le secteur primaire a débuté, comme nous venons de le voir, au début des années 2000. Dans cette circonstance, l'OIF devient un acteur majeur de l'appui technique et financier des nouveaux enjeux de l'éducation au Bénin.

En se basant sur le « Cadre d'action de Dakar » (UNESCO, 2000) où figure l'Éducation Pour Tous parmi les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement adoptés par l'Organisation des Nations Unies, le Bénin se projette définitivement dans la mise œuvre de l'APC au cœur des réformes scolaires. Or, ce déploiement s'est heurté non seulement aux divergences de points de vue des PTF au sujet des enjeux de l'APC,²⁹ mais aussi aux controverses théoriques. Ces dernières se dessinent d'une part autour de deux paradigmes³⁰ : (1) le paradigme de l'enseignement avec ceux qui soutiennent des pédagogies centrées autour des contenus et du rôle de l'enseignant ; (2) le paradigme de l'apprentissage plus axé sur l'action de l'apprenant et le processus des apprentissages ; et d'autre part de deux grandes écoles : (1) l'école issue des approches inclusives qui tient compte de l'existant en matière de contenu ou de méthodes pédagogiques ainsi que des ajustements éventuels. Cette école est largement favorisée par les PTF et le gouvernement béninois ; (2) l'école avec des approches exclusives qui, au contraire, fait table rase de toutes les dispositions passées au profit des innovations. À la suite du choix de l'approche éducative actuelle du Bénin, qui est l'APC et son approche intégrative, arrive la question des politiques des langues de scolarisation et d'enseignement.

²⁹ Les divergences entre les acteurs de l'APC s'articulent autour de trois facteurs: (1) la conception du profil de sortie relevant des orientations politiques de l'éducation et déterminées par le contexte économique et social ; (2) les valeurs sociales à promouvoir ; (3) les contenus d'enseignement des curriculums, les stratégies d'agrégation des disciplines et les processus d'enseignement-apprentissage. Ces derniers sont confrontés à des processus multiples et variés correspondant à plusieurs courants pédagogiques: le modèle transmissif, les modèles pédagogiques structurés, la Pédagogie Par Objectifs, la pédagogie du projet et la pédagogie de l'apprentissage. (Annexe 16 - Synthèses des courants pédagogiques de l'APC).

³⁰ Cette présentation correspond aux différents courants mis en évidence dans la typologie de Altet (1997, 2006) : le courant « magistro-centré », dans lequel le discours du maître est prédominant ; le courant « techno-centré », basé sur l'organisation préalable des savoirs par l'enseignant ; le courant « puero-centré », pour lequel les centres d'intérêt de l'élève constituent le point de départ des apprentissages ; le courant « socio-centré », qui vise avant tout la scolarisation de l'élève et la coopération entre eux ; le courant centré sur l'apprentissage, qui met l'accent sur le rôle de médiation pour amener l'élève à s'appropriier les contenus et à organiser les acquis.

1.3.2. Contexte national (micro): l'Etat Béninois et les enjeux de l'école d'aujourd'hui

Au début du XXI^e siècle, les enjeux de l'éducation pour le Bénin reposent essentiellement sur la qualité des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques. Ils impliquent la construction d'une approche curriculaire ainsi que la stabilisation de la formation et de l'encadrement des enseignants. L'adoption de cette approche répond à un grand plan international de réformes curriculaires après la « Déclaration Mondiale (DM) sur l'Éducation Pour Tous (EPT) » de Jomtien en 1990. Pour ce faire, en 1996, la Conférence des ministres de l'Éducation ayant le français en partage (CONFEMEN) s'inscrit en faveur de ces réformes ouvrant ainsi la porte de l'Afrique francophone aux politiques de conception de nouveaux programmes et à de nouveaux contenus d'enseignement.

Le déploiement de l'APC au Bénin correspond au choix de l'application de l'APC selon l'approche de l'intégration des acquis (cf. 29 et 30), soutenu par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), avec l'appui du Fonds des Nations Unies pour l'Enfance (UNICEF) et de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Cette approche assimile généralement l'idée qu'il est essentiel de fournir à l'apprenant le bagage cognitif, affectif et gestuel qui l'aide dans ses actions face à des situations complexes.

Au-delà de la position de ces PTF, il faut comprendre que les raisons qui ont conduit le Bénin à opter pour l'APC à travers la pédagogie de l'intégration ont été motivées par le caractère flexible et global de l'APC. L'application de cette approche curriculaire a rencontré quelques difficultés du fait, comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant, de la pluralité de PTF.

1.3.2.1. La question des langues de scolarisation et d'enseignement

En adoptant l'APC comme cadre pédagogique de déploiement des activités d'enseignement-apprentissage, les NPE revisitent également la problématique des langues de scolarisation dans un contexte où les pratiques plurilingues sont évidentes (cf. Annexe 4). L'historique du système éducatif béninois (cf. 1.2) a montré que l'introduction des langues dites « nationales » comme matière d'enseignement dans le secteur primaire a fait l'objet de plusieurs réflexions et expérimentations³¹.

³¹ En 1947, l'UNESCO pose la question du plurilinguisme dans le cadre de l'éducation de base. La préoccupation majeure était de savoir s'il était plus utile de scolariser les enfants en faisant usage des langues premières ou des langues étrangères. L'UNESCO en 1999, après la Conférence générale, adopte le principe de l'« éducation multilingue », en appuyant la création du réseau interuniversitaire LINGUAPAX, un projet qui vise à promouvoir la culture de la paix à travers l'éducation plurilingue, à tous les niveaux éducatifs, et le respect de la diversité linguistique. L'UNESCO, toujours par un plaidoyer construit en collaboration avec l'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), s'interroge sur : Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue ? (Ouane & Glanz, 2010). Avec le soutien de l'OIF et de l'AUF (à travers le collectif interrégional en didactique des langues), de nombreuses recherches et expérimentations en enseignement-

Sur le plan législatif, les articles 8 et 23 de la loi n° 2003- 17 du 11 novembre 2003 portant orientation de l'éducation nationale en République du Bénin stipulent que « l'enseignement est dispensé en français, en anglais et en langues nationales » en maternel et au primaire.

En 2013, en s'appuyant sur le relevé du conseil des ministres du 15 juillet 1992, le Bénin acte l'introduction de six langues dites « nationales » (aja, fon, baatonum, dendi, ditammari et yoruba)³² dans le dispositif expérimental bilingue du projet École et Langues Nationales (ELAN³³). Le texte présenté instruit notamment trois orientations à l'éducation nationale : (1) assurer l'introduction progressive des six langues nationales dans le système éducatif ; (2) prévoir une épreuve facultative dans les langues nationales aux examens du CEP, BEPC, BAC et autre concours ; et enfin (3) assurer le perfectionnement et la formation des cadres d'alphabétisation à l'école nationale d'administration et dans les écoles intégrées.

La question de l'introduction des langues nationales dans le système éducatif formel n'est donc pas une question récente. Toutefois, elle soulève un certain nombre de problématiques, notamment celles liées à la définition du concept de « langue de scolarisation » ; celles liées aux paramètres linguistiques, culturels et didactiques ; et celles relatives à la formation des enseignants aux approches plurielles. Les éléments des paragraphes suivants, décrivant l'environnement socio-éducatif et linguistique des enseignants ainsi que leur formation, rendent compte de ses problématiques.

En résumé :

Au sein du système éducatif béninois, il existe une politique curriculaire mise en place à travers l'APC. Cette politique curriculaire est soutenue par plusieurs partenaires techniques et financiers qui accompagnent le Bénin dans l'évolution de son système éducatif depuis les indépendances. En matière de politiques linguistiques-éducatives, le français demeure la langue officielle de scolarisation et d'enseignement bien que, depuis l'année 2013, quelques écoles fassent l'objet d'une expérimentation en enseignement-apprentissage bi-plurilingue grâce au projet ELAN-Afrique.

apprentissage du bi/plurilinguisme ont cours dans des pays d'Afrique francophone subsaharienne. L'étude sur les Langues de Scolarisation dans l'Enseignement en Afrique Subsaharienne Francophone (LASCOLAF) constitue une illustration de la volonté de la Francophonie d'apporter un éclairage face aux choix à effectuer en matière de politiques linguistiques éducatives. Soulignons également la contribution de la Banque mondiale (BM) dans la décennie 1990-2000 pour la revalorisation des langues dites nationales en vue d'une meilleure adaptation des enseignements aux questions de développement socio-économique.

³² (Djihouessi & da Cruz, 2014)

³³ <http://www.elan-afrique.net/>

1.3.2.2. Environnement et conditions de travail des enseignants

Le présent alinéa est consacré à la description du contexte et des conditions de travail des enseignants béninois du primaire. Nous allons respectivement aborder le contexte géographique et linguistique, les modalités d'encadrement du personnel enseignant, les pratiques pédagogiques et les ressources pédagogiques mises à disposition. Nous finirons en décrivant les conditions de travail et le statut des enseignants.

a. Territoires scolaires et linguistiques

Au Bénin, la Direction Départementale de l'Enseignement Maternel et Primaire (DDEMP), qui fait partie des directions techniques et des structures déconcentrées du ministère de l'Enseignement Maternel et Primaire (MEMP), est l'organe qui assure la politique décentralisée de l'éducation de base. C'est l'autorité de référence du personnel enseignant et d'encadrement à l'échelle des douze départements que compte le Bénin. Chaque DDEMP est ainsi subdivisée en circonscriptions scolaires dont la répartition correspond au contour géographique des territoires communaux. Dans sa mission de déconcentration administrative, la DDEMP est appuyée par la Direction Départementale des Enseignements primaire et secondaire.

Une des missions essentielles de la DDEMP est la coordination et la supervision des activités des Circonscriptions Scolaires (CS) qui sont elles-mêmes chargées de la mise en œuvre des enseignements maternel et primaire. Organes de proximité dans l'exécution des tâches administratives et d'enseignement, les CS organisent et évaluent l'animation pédagogique et veillent à la formation continue des enseignants publics et privés. Elles sont dirigées par un inspecteur de l'enseignement du premier degré qui veille à la mise à jour des statistiques et des prévisions en matière de populations scolaires. Le personnel d'encadrement : directeurs d'école, conseillers pédagogiques (CP) et inspecteurs (adjoints) pédagogiques relèvent directement de l'autorité du Chef de la Circonscription Scolaire (CCS).

La région des Zou-Collines, qui constitue notre terrain d'étude, est essentiellement rurale avec l'agriculture comme activité dominante et les quinze communes correspondent aux quinze circonscriptions scolaires des départements. (Annexe 3). En plus du travail mené par les CS, des actions sont engagées par les mairies pour consolider la construction de salles de classe et améliorer les conditions de travail des enseignants.

La situation sociolinguistique dans les départements du centre s'apparente à celle de l'ensemble du pays (cf. Annexe 1). Les enseignements des écoles de la région centre se déroulent uniquement en

français (langue officielle) jusqu'à la rentrée de 2013-2014, durant laquelle les communes d'Abomey, de Savè et de Savalou voient leurs écoles expérimenter le projet ELAN-Afrique avec l'introduction des langues comme le fon et le yoruba dans le système éducatif formel. Cette région est également dominée par deux grandes familles de langues : la famille « gbe » et la famille « ede ». Si le fongbè et le ede idaatcha représentent majoritairement ces deux familles de langues, il s'y ajoute une dizaine de langues (kotafon, mahi (Maxi), idaatcha, nago, shabè, yoruba, peulh (fulfulde), Aguna, zarma). Certaines de ces langues, le fongbè, le zarma, par exemple, sont transfrontalières (da Cruz, 2009).

b. Le personnel d'encadrement

Parmi les acteurs qui organisent la vie scolaire, on retrouve le personnel d'encadrement béninois, les enseignants, les apprenants et les associations de parents d'élèves. Le personnel d'encadrement se compose des directeurs d'école, des CP et des inspecteurs pédagogiques. Le corps des enseignants est constitué d'instituteurs adjoints de catégorie C et d'instituteurs de catégorie B. Ils interviennent respectivement au niveau de l'EM et au niveau de l'EP et obtiennent leur premier diplôme professionnel (le CEAP) à travers la formation initiale de l'ENI (cf. 1.3.4). L'encadrement des enseignants se fait par le réseau d'animation pédagogique composé des responsables d'Unités Pédagogiques (RUP), des CP et de l'inspecteur de la circonscription scolaire. Une dizaine de thèmes identifiés par le personnel d'encadrement, lors des visites de classes, est ensuite planifiée et développée sur toute l'année scolaire lors des réunions des unités pédagogiques. La vie scolaire est donc animée par le réseau de professionnels que sont les conseillers pédagogiques, les inspecteurs, les directeurs d'école et les enseignants. Cette animation se déroule de telle sorte que l'action des uns est dépendante de celle des autres.

c. Ressources et pratiques pédagogiques

Ressources pédagogiques

Les ressources pédagogiques des enseignants sont constituées de manuels scolaires des apprenants et des guides pédagogiques de l'enseignement. Le **guide de l'enseignant** béninois, comme le stipule son préambule, vise à offrir les ressources et informations pédagogiques pour développer les capacités d'agir afin de faciliter l'apprentissage des élèves. Il constitue le document principal d'orientation des élèves instituteurs en formation initiale dans les ENI publiques et privées, des instituteurs en poste, des personnels d'encadrement et des formateurs permanents et vacataires dans les ENI (Annexe 17 – Description des volets pédagogiques du guide de l'enseignant

bénois et obtenu du guide pédagogique du personnel d'enseignement et d'encadrement.) La **fiche pédagogique** (Annexe 18 – Modèles de fiche pédagogique) est l'autre document structurant de l'activité pédagogique. Elle représente un outil, une forme de chronogramme des séquences et séances pédagogiques. Elle expose une représentation schématique des scénarios pédagogiques en vue de construire les connaissances attendues de la part des élèves. La fiche pédagogique renvoie également à la durée de l'activité pédagogique, aux consignes, aux tâches et aux modalités d'évaluation. Elle permet finalement d'assurer la planification globale de l'activité pédagogique et sa cohérence.

Pratiques pédagogiques

Les pratiques pédagogiques sont structurées autour d'une scénarisation des séquences et des séances préconçues dans le guide de l'enseignant. Cette scénarisation illustrée par les fiches de préparation pédagogique, précédemment citées, a pour cadre conceptuel l'APC. La Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP), qui est l'autorité de référence en matière de formation et d'évaluation, procède régulièrement à des mesures correctives en vue de modifier les pratiques enseignantes. Les pratiques pédagogiques issues de la pédagogie de l'intégration en lien avec l'APC se construisent autour de deux forces majeures : (1) le sens : l'APC considère que l'un des rôles prioritaires de tout curriculum est d'amener l'apprenant à transférer ses acquis dans la vie active, il s'agit d'un souci d'efficacité externe ; (2) l'évaluation : elle permet, dans un souci permanent d'efficacité interne, d'amener l'apprenant vers un apprentissage stabilisé.

Le Tableau 5 rend compte des trois phases qui constituent une séance type de cours. Les deux premières correspondent aux apprentissages dits « ponctuels » et la dernière phase à celle des apprentissages de l'intégration. Tout au long des trois phases scénarisées, l'enseignant veille aux résultats attendus, c'est-à-dire aux compétences à acquérir par les élèves. Ainsi, les apprentissages sont structurés avec des consignes exposées par l'enseignant qui dispose et utilise une batterie d'énoncés préconçus qui les guide dans la réalisation de la pédagogie. La scénarisation des contenus d'apprentissage se déploie dans une mise en scène de l'espace d'apprentissage où les élèves s'organisent et se répartissent par groupe de cinq ou de sept autour d'un rapporteur ou porte-parole de groupe qui est chargé de présenter en premier les résultats de la réalisation des tâches indiquées par les consignes (Annexe 19 - Scénographie de l'espace d'apprentissage dans les écoles primaires.)

Tableau 5 : Scénarisation des enseignements

PHASES	CARACTÉRISTIQUES - OBJECTIFS
1. Introduction	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant procède en une mise en situation et une prise en compte des acquis antérieurs, il s'agit là de veiller au "fil rouge" en éducation. ▪ L'enseignant peut ensuite faire la proposition de nouvelles acquisitions.
2. Réalisation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'enseignant expose les activités de construction de nouveaux savoirs
3. Retour et projection.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objectivation des connaissances : vérifier si les élèves ont suivi le cours déroulé et s'ils ont compris le sens de l'apprentissage. ▪ Évaluer les compétences attendues et faire une projection constante dans la construction de l'efficacité externe.

En résumé :

Géographiquement, la majorité des écoles béninoises est localisée en zone rurale. On constate un plurilinguisme dynamique dans chaque département du pays et notamment dans le département des Zou-Collines, terrain d'étude de la présente recherche. En matière d'encadrement et d'évaluation pédagogique des enseignants du primaire, trois acteurs sont essentiels : les inspecteurs, les directeurs d'école et les Conseillers Pédagogiques. Ces trois niveaux d'acteurs représentent l'autorité de référence et entretiennent avec les enseignants des relations de subordination construites sur un modèle hiérarchique descendant (cf. b). Enfin, les ressources pédagogiques (fiches pédagogiques, guides d'enseignement) ainsi que les pratiques pédagogiques afférentes répondent aux exigences de l'APC.

Nous venons de présenter le contexte géographique et linguistique, les modalités d'encadrement du personnel enseignant, les pratiques pédagogiques et les ressources pédagogiques mises à disposition. Nous allons à présent nous intéresser aux conditions de travail et au statut des enseignants.

1.3.3. Conditions de travail et statut des enseignants du primaire au Bénin

Huit (8) paramètres permettent d'apprécier les conditions de travail et le statut des enseignants du primaire au Bénin :

Les modalités d'organisation pédagogique des classes

La formule en simple³⁴ est présente dans près de 81 % des écoles primaires, les 19 % des écoles restantes ont recours à l'organisation en multigrade³⁵. On note que le mode d'organisation multigrade est pratiqué particulièrement dans les zones rurales avec une faible densité de population.

Le ratio enseignant/élèves

Tous types d'enseignants confondus, l'encadrement moyen indique en 2012 un REM (Ratio Elèves-Maître) de 48. Cet encadrement moyen est loin d'être uniforme à l'échelle nationale, puisqu'il varie de 42 dans le Zou à 60 dans l'Alibori. De plus, entre les établissements eux-mêmes, cet encadrement varie fortement, avec, à l'échelle nationale, 29 % des établissements qui ont un REM inférieur à 40, pendant qu'au même moment 13 % d'entre eux ont un REM supérieur à 70. Ces éléments témoignent d'une variabilité significative des conditions de scolarisation d'un lieu d'enseignement à l'autre et du fait que le nombre actuel d'enseignants permanents disponibles au niveau du primaire est insuffisant pour couvrir les besoins du sous-secteur primaire. (Annexe 20 - Les effectifs scolarisés par niveau d'études et statut, 2000-2001 à 2010-2011 et Annexe 21 - Encadrement des élèves du cycle primaire public, 2010-2011.) Une étude comparative entre plusieurs pays d'Afrique subsaharienne (Annexe 22 - Comparaison internationale des ratios élève-maitre dans l'enseignement primaire dans 17 pays d'Afrique subsaharienne, année 2010 ou proche) montre que le Bénin, avec un ratio élèves-maitre d'un peu plus de 50 élèves par enseignant, se situe légèrement au-dessus de la moyenne générale qui est de 48.

Les manuels scolaires

Les dotations de ressources pédagogiques destinées aux élèves sont incomplètes et variables selon les établissements : (1) 39 % des écoles enregistrent au moins un manuel de français par élève ; (2) tous les élèves bénéficient d'au moins un manuel de maths dans 42 % des écoles ; (3) dans 50 % des écoles primaires, tous les élèves se retrouvent avec à peine un manuel de français ou de mathématiques par groupe d'élèves ; (4) dans près de 2 % des écoles, il n'existe aucun manuel de français ni de maths.

³⁴ Lorsque deux groupes d'élèves de niveaux différents sont regroupés au sein d'une même et unique classe, avec un enseignant commun, cela s'appelle une classe à double niveau ou multigrade. En général, le double niveau est choisi quand la structure de l'école (nombre d'élèves et d'enseignants) ne permet pas de maintenir une classe par niveau. C'est souvent le cas dans les zones rurales au Bénin. Voir : (Rapport mi-parcours PDDSE 2006-2015, 2012)

Les ressources pédagogiques des enseignants

Si tous les enseignants disposent de guides de français et de mathématiques dans plus 2/3 des écoles primaires, il reste que les dotations en guide de français et de mathématiques sont incomplètes dans près d'un 1/4 des écoles et totalement inexistantes dans environ 7 % des écoles (cf. Annexe 23 - Répartition prévisionnelle des ressources par ordre d'enseignement (PDDSE, 2006-2011 et Annexe 24 - Variabilité des conditions pédagogiques de l'enseignement (partie 1 et 2)).

Les variables démographiques des enseignants

Dans un peu plus de la moitié des écoles primaires, le personnel enseignant est exclusivement masculin. On trouve néanmoins près de 12,4 % des écoles primaires, où les enseignants sont en majorité des femmes.

Le statut des enseignants

À partir de 2007, il existe deux statuts d'enseignants : les agents permanents de l'État (APE) et des agents contractuels de l'État (ACE). Dans près de 20 % des écoles, on ne retrouve que des enseignants contractuels. Dans la majorité des écoles, on trouve un mélange d'APE et d'ACE. Seulement 7 % des écoles ne se composent que d'enseignants APE.

Les rémunérations des enseignants (Annexe 25 - Structuration en pourcentage des différents éléments constitutifs de la dépense par apprenant, Bénin, année 2010)

En ce qui concerne les enseignements de la maternelle, du primaire et du secondaire général, les salaires des enseignants représentent 73 % à 77 % de la dépense par apprenant. Cependant, le coût de l'enseignement du primaire représente seulement 13 % du PIB/habitant. Quant à la situation salariale : le PDDSE milite pour une augmentation salariale de 10 % pour les « APE » et de 14 % pour les « ACE » qui fera progresser la masse salariale de 56 milliards en 2010 à 71 milliards de FCFA en 2020.

Interaction Enseignant-Personnel d'encadrement

Les rapports entre les enseignants et le personnel d'encadrement que sont les Responsables d'Unités Pédagogiques (RUP), les CP ainsi que les inspecteurs, sont des rapports hiérarchiques. Les enseignants constituent, dans l'ordre des échelons de l'administration éducative, le premier maillon, mais surtout les plus petits dénominateurs de l'action pédagogique. L'une des prérogatives du RUP, du CP et de l'inspecteur, est l'évaluation des évolutions pédagogiques des enseignants, de procéder à la promotion de ceux-ci par des avancements tout en décidant des mutations par des affectations.

Cette culture fondée sur ce qui est considéré comme la politique de l'« avancement au mérite » rythme le parcours professionnel des acteurs en éducation. Dans ces conditions, le respect quasi militaire des décisions et instructions en provenance des autorités semble être la pierre angulaire de la culture éducative. On comprend finalement que face à la modernisation des pratiques en milieu scolaire au Bénin, il persiste une forme traditionnelle de l'organisation sociale et des échanges socio-culturels. Cette organisation s'appuie sur une répartition socialement partagée des pouvoirs de telle sorte qu'un rapport de hiérarchie peut tout à fait s'inverser selon que l'on se retrouve en milieu scolaire ou en dehors de l'enceinte de l'école³⁶. Ainsi, l'autorité d'un CP sur un enseignant, aussi intransigeante soit-elle, se dissipe, voire s'inverse, en dehors de l'école où l'enseignant peut alors se retrouver être le chef d'une collectivité ou être proche d'un chef de collectivité.

En résumé :

Si la majorité des écoles fonctionne selon un modèle unigrade, il reste encore 1/5 des écoles qui organisent leurs enseignements sur un mode multigrade. Le nombre d'élèves par enseignant en classe est élevé, et ce constat est d'autant plus important que nous nous situons en zone rurale. Il existe une inégalité dans la distribution des matériels pédagogiques destinés aux élèves et en matière de ressources pédagogiques enseignantes. Ce déséquilibre est lié à la situation socio-économique du Bénin et se retrouve également dans le montant des budgets alloués à la rémunération salariale des enseignants.

À présent que nous avons traité du contexte et des conditions de travail des enseignants, nous allons nous intéresser à la formation des enseignants. Ce dernier élément de présentation du système éducatif béninois est fondamental puisqu'il constitue le cadre de référence d'intervention d'IFADEM.

1.3.4. Formation des enseignants : de la formation initiale à la formation continue

L'enseignement primaire au Bénin est à ce jour obligatoire avec une progression de la gratuité de l'enseignement public. La création de six (6) établissements publics de formation d'enseignants de

³⁶ Si l'école représente un bout d'espace de la manifestation de l'autorité de l'État et de son pouvoir, les hommes et les femmes qui y travaillent se perdent parfois entre les exigences administratives des autorités éducatives et un pouvoir, dit « traditionnel », illustré par ceux qui sont appelés au Bénin les « têtes couronnées ». Il s'agit des rois des territoires historiquement implantés dans le pays qui semblent parfois se substituer au pouvoir des autorités administratives. Les pouvoirs des têtes dites « couronnées » sont tels que pendant les campagnes électorales, leurs consignes aux populations peuvent influencer significativement les choix électoraux des populations. Considérées comme des leaders d'opinion, elles peuvent intervenir dans les conflits sociaux notamment au sujet de troubles relatifs à des affaires domaniales et sont également mises à contribution dans les campagnes de sensibilisation dans le domaine de la santé. L'éducation familiale béninoise est avant tout inscrite dans l'éducation traditionnelle qui s'appuie sur des valeurs de solidarité et de partage entre les collectivités familiales où chaque enfant du pays semble appartenir à toute famille quelle qu'elle soit. La question du rapport à l'autorité dans la société béninoise est donc un élément structurant des politiques conduites depuis plusieurs années. En dehors de l'autorité des pouvoirs publics, il existe donc une forme de cohabitation avec les chefs traditionnels. (Bierschenk & de Sardan, 1998; Fauvelle-Aymar & Perrot, 2003; De Souza, 2014)

la maternelle et du primaire dénommés « Écoles Nationales d'Instituteurs » ou « Écoles Normales Intégrées » (ENI), sous la tutelle du MEMP, a vocation d'assurer la formation initiale et le recyclage des instituteurs des enseignements maternel et primaire (cf. Annexe 26 - Capacités d'accueil et estimation des besoins annuels de formation initiale pour les enseignants). La formation des enseignants se déroule en deux temps : la formation initiale et la formation continue. L'admission dans les ENI se fait sur concours et sur test interne ou étude de dossier.

1.3.4.1. Formation initiale

Les critères de recrutement à la formation initiale sont les suivants : être titulaire d'un Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ou du Baccalauréat (BAC) et être âgé de 18 à 38 ans.

Les ENI qui structurent et organisent la formation des enseignants délivrent, en fin de formation, le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) pour les titulaires du BEPC et le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP) pour les titulaires du BAC (Annexe 27 - Diplômes professionnels sanctionnant les formations pédagogiques). L'obtention des certificats, premiers diplômes professionnels des enseignants, ne donne pas droit automatiquement à l'intégration dans la Fonction Publique. En fin de formation, à l'exception des APE, les nouveaux certifiés doivent se présenter aux différents concours de recrutement dans l'enseignement. La formation des « élèves-maitres » dans les ENI dure une à trois années et comprend des phases théoriques et pratiques (Annexe 28 - Processus de sélection, durée, organisation et modalités d'évaluation pour la formation initiale des enseignants de la maternelle et du primaire et Annexe 29 - Contenu de la formation dans les ENI). La formation initiale dans les ENI est donc la modalité la plus courante pour former les nouveaux enseignants (Annexe 26 et Annexe 14 - Besoins annuels de recrutement d'enseignants pour les années 2010 à 2020). Notons que, dans près de 9,4 % des écoles, tous les enseignants-intervenants n'ont ni le Certificat Élémentaire d'Aptitude Pédagogique (CEAP) ni le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP). Sur 40,4 % d'écoles, la moitié des enseignants n'a ni CEAP ni CAP. Finalement, dans près de 50 % des écoles primaires béninoises, les enseignants ne disposent même pas du minimum de qualifications requises pour enseigner. En réalité, on décompte près de 11 % des écoles dans lesquelles tous les enseignants sont titulaires du CEAP ou du CAP. En plus de cette insuffisance en certification, il y a la volonté de répondre aux OMD et plus particulièrement à l'EPT (cf. 1.2). La période 2010 à 2020 prévoit un besoin annuel moyen de formation initiale de plus de 2 000 enseignants par an dans l'enseignement primaire. Ces facteurs impliquent la nécessité de renforcer la formation initiale par un ensemble de formations continues et diplômantes.

1.3.4.2. Formation continue et diplômante

Le système de la formation continue au Bénin comprend plusieurs acteurs aussi bien publics que privés. Chaque acteur propose des formations continues ponctuelles, souvent non diplômantes, sur des aspects spécifiques du métier d'enseignant. Ce système de formation est caractérisé par une diversité des instances d'organisation des formations et de leurs contenus. L'INFRE, par exemple, en collaboration avec la Direction de l'Enseignement Maternelle (DEM) et la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP), dispose d'un système de formation continue diplômante. Les différents organismes qui s'occupent de la formation continue diplômante n'ont pas toujours leurs lieux d'accueil pour assurer la formation continue des enseignants. Ils s'appuient donc sur les infrastructures des ENI durant les congés scolaires des élèves. Quant au nombre d'enseignants formés à cet effet, il est tributaire des disponibilités de salles, du personnel pédagogique et du budget disponible.

Concernant la formation des « enseignants communautaires » béninois (cf. 1.3.2.2), elle dure au total 3 ans, se déroule durant les congés scolaires (avec des regroupements présentiels) et est pilotée par l'INFRE. Des modules de formation à distance viennent compléter la formation en présentielle et offrent aux enseignants bénéficiaires la possibilité de travailler pendant leurs périodes d'activité. Cependant, le mode d'organisation des formations continues, selon le rapport Banque Mondiale UNESCO-Pôle de Dakar de 2009 (Rapport Pôle de Dakar, 2009), ne permet pas d'effectuer une analyse de l'efficacité des formations dispensées. L'identification préalable des lacunes pédagogiques des enseignants, la durée effective des formations et le contenu des modules de formation insuffisamment formalisés appuient le constat fait par l'UNESCO.

En résumé :

Au Bénin, la formation initiale des enseignants est assurée par les Écoles Normales Intégrées qui ne sont qu'au nombre de 6 sur l'ensemble du territoire. Pour accéder aux ENI et donc au métier d'enseignant, les candidats doivent, au minimum, justifier d'un niveau d'étude BEPC. À l'issue de la formation des ENI qui durent trois ans, le Certificat d'Études et d'Aptitudes Pédagogiques est délivré aux enseignants. Les besoins en recrutement sont tels qu'à ce jour, plus de la moitié de la population active enseignante ne répond pas aux exigences minimales de qualification. On retrouve alors une majorité d'enseignants communautaires en zone rurale. La formation initiale est soutenue par de nombreuses formations continues afin d'améliorer les compétences des enseignants et notamment le personnel le moins qualifié.

Chapitre 1 : conclusion

Le travail de description du système éducatif béninois, selon une approche historique, montre que, quelle que soit la période (l'école coloniale, néocoloniale, l'école nouvelle et les NPE à l'orée de l'école libérale), l'enseignement du sous-secteur primaire se caractérise par plusieurs indicateurs (cf. 1.2.1, 1.2.2, 1.2.3) : (1) le choix du français a toujours prévalu, même si des initiatives d'éducation en langues dites « nationales » ont aussi émergé et ont été expérimentées surtout au niveau préscolaire ; (2) dès le commencement de l'enseignement au Bénin, le secteur primaire a toujours mobilisé un nombre important de ressources et d'investissements. Les préoccupations en ce qui concerne la qualité de l'enseignement et de l'offre éducative semblent toujours avoir été mises en corrélation avec la qualité de la formation des enseignants ainsi que leur niveau académique ; (3) la problématique des ressources pédagogiques, de la démographie des enfants en âge de scolarisation, de la situation géographique des écoles et de la professionnalisation du métier. Malgré les efforts consentis, l'école béninoise fait, en effet, toujours face à un certain nombre de difficultés : (a) le ratio élèves-maitre : les enseignants du primaire se retrouvent avec des effectifs très élevés. Cela pose la question de la disponibilité des enseignants à pouvoir s'investir efficacement dans l'évolution de chaque élève ; (b) l'insuffisance des ressources pédagogiques (guides enseignants, matériels pédagogiques) : la qualité des pratiques pédagogiques est remise en question et le manque de moyen ne permet pas de maintenir un bon niveau d'apprentissage ; (c) la situation géographique des écoles : dans les zones rurales d'enseignement, on retrouve les problématiques liées aux difficultés d'accès ayant pour principales conséquences l'éloignement des ENI et des encadrants pédagogiques. La qualité d'encadrement pédagogique des maîtres qui enseignent en zone rurale peut s'avérer moins importante qu'en zone urbaine. On retrouve également les insuffisances en matière de connexions aux réseaux téléphoniques et internet ; (d) l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue : les dispositifs de formation aux approches plurielles ou au plurilinguisme sont quasi inexistantes (stade d'expérimentation) ; (e) le style d'encadrement des enseignants : l'encadrement des effectifs enseignants s'inscrit essentiellement dans une démarche administrative de contrôle et d'évaluation. L'encadrement est insuffisant notamment en matière d'animations pédagogiques et d'accompagnement au développement de la qualité des pratiques pédagogiques ; (f) la formation initiale et continue : les moyens mis à disposition de la formation initiale ne permettent pas de satisfaire l'ensemble des besoins en recrutement d'enseignants ; il existe un besoin de calibrer le contenu de la formation continue avec l'expérience professionnelle de l'enseignant auquel s'ajoute l'absence de processus d'évaluation : elle pose la question des modalités d'évaluation de la progression des enseignants après les formations continues dispensées.

Face à ces problématiques, le PDDSE 2013-2015 insiste sur le renforcement des formations continues des enseignants pour réduire le taux de redoublement et améliorer la qualité de leur enseignement. De plus, un rapport sur l'évaluation des acquis des élèves au primaire (Garnier, 2009; 2011) montre que la formation des enseignants (une formation de 3 mois) influe positivement l'apprentissage des élèves. Le rapport précise également que lorsque les enseignants sont détenteurs du BAC, ils obtiennent des résultats plus satisfaisants en matière de qualité d'enseignement que ceux qui ne disposent pas du diplôme.

Nous allons voir que c'est pour tenter de répondre à ces besoins, en investissant notamment dans la formation et la professionnalisation du personnel enseignant en enseignement-apprentissage du et en français, que le projet IFADEM intervient depuis 2008 au Bénin.

Chapitre 2 : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres : conception et mise en œuvre.

Introduction

Les institutions internationales que sont l'OIF et l'AUF, qui disposent d'un statut particulier sur l'ensemble de l'espace francophone, sont les maîtres d'ouvrage d'IFADEM (Annexe 30 - Gestion bipartite (OIF/AUF) du projet ; Annexe 31 A et 31 B - Partenaires opérationnels du Projet IFADEM; Annexe 33 - Structure organisationnelle de la gouvernance d'IFADEM).

Nous allons respectivement décrire l'origine du projet, les choix conceptuels autour desquels il s'est construit ainsi que ses modalités de déploiement en illustrant, à chaque fois, avec le cas spécifique de notre terrain d'étude, le Bénin.

2.1. Origine et déploiement du projet IFADEM

« Le présent mémento a été réalisé par l'équipe des experts techniques d'IFADEM, spécialistes en linguistique, didactiques du français, pédagogie, évaluation des compétences, etc., dans le prolongement du travail réalisé par ces experts en collaboration avec les équipes locales de concepteurs des *Livrets de l'enseignant* IFADEM. Il est destiné à tous les pays qui mettent en œuvre le dispositif de formation IFADEM et n'est donc pas spécifique à votre zone linguistique. C'est dans les *Livrets de l'enseignant* que vous trouverez des exemples contextualisés qui s'appuient sur des supports aux manuels scolaires que vous utilisez, aux médias nationaux, à la littérature régionale, etc., qui tiennent compte des variations linguistiques et culturelles locales du français et décrivent les interférences entre le français et la (es) langue (s) maternelle (s) de vos élèves. » (IFADEM-Mémento, 2012)

Ce passage introductif au livret *Mémento*, qui a été conçu pour conclure la phase expérimentale du projet IFADEM et la série des ressources pédagogiques conçues telles que les '*livrets de l'enseignant*', rend compte de la philosophie et des caractéristiques générales qui animent le projet : IFADEM est un dispositif co-construit entre une équipe d'experts techniques internationaux et une équipe d'experts locaux ; IFADEM est un dispositif qui se déploie dans plusieurs pays à la fois selon une démarche multilatérale et transversale ; IFADEM est un dispositif qui conçoit et édite des ressources pédagogiques pour la formation de formateurs et pour les enseignants ; IFADEM est un dispositif qui intervient dans des contextes linguistiques variés avec des pratiques plurilingues diverses ; et enfin, IFADEM est un dispositif qui s'inscrit dans une approche contextualisée de son application et s'appuie sur les résultats de la recherche en didactique. Les dispositions engagées par IFADEM à propos de son évaluation ainsi que le choix des TICE propice à la numérisation et à la massification de la formation viennent compléter cet ensemble de caractéristiques. IFADEM est

conçu comme un dispositif hybride en vue d'accompagner la professionnalisation du métier d'enseignant et les étapes de son développement ont été marquées par quatre sommets des chefs d'État et de gouvernement (Annexe 32 – Sommets de validation du projet IFADEM).

De nombreux pays ont adhéré aux OMD³⁷ et se sont engagés à tout mettre œuvre pour favoriser l'accès à une éducation de qualité pour tous (EQPT). C'est pour contribuer à atteindre ces objectifs et à les relever qu'IFADEM a été créée dans le cadre de la mobilisation internationale en faveur de l'EQPT à partir des années 2000. L'OIF et l'AUAF, en instituant IFADEM, visent une finalité : améliorer les compétences des instituteurs en poste, aussi bien en pédagogie que dans les disciplines linguistiques et non linguistiques. C'est donc dans ce contexte international et institutionnel qu'IFADEM déploie depuis 2008 ses efforts sur les différents terrains d'expérimentation en s'appuyant sur les rapports annuels³⁸ de l'UNESCO de suivi de l'EPT, les rapports du PNUD relatifs à l'application des OMD (Rapport 2012³⁹) et sur les études d'évaluation du PASEC avec le Pôle de Dakar⁴⁰.

La mise en œuvre d'IFADEM se traduit en trois phases : une phase d'expérimentation - évaluation et une phase de déploiement – évaluation qui ouvrent ensuite sur une phase de généralisation. Pour la plupart des pays⁴¹, une construction autour de six à huit livrets a été retenue et, quel que soit le pays, les livrets abordent les questions de la formation linguistique des enseignants et les problèmes posés par l'enseignement-apprentissage du français en contact avec les autres langues. Une mention spéciale est d'ailleurs accordée à l'enseignement des notions et concepts scientifiques en français.

2.1.1. Choix conceptuels et méthodologiques d'IFADEM

Les choix conceptuels et méthodologiques d'IFADEM s'articulent autour de trois caractéristiques clés : la co-construction, la contextualisation et l'appropriation.

³⁷ Les Objectifs du Millénaire pour le Développement (Objectif 2 : l'éducation primaire pour tous) : Le nombre d'enfants non scolaires dans le monde a considérablement diminué depuis 1990, mais l'éducation primaire universelle ne sera pas atteinte fin 2015. À l'heure actuelle, on estime que 57 millions d'enfants en âge d'aller à l'école primaire ne sont pas scolarisés, chiffre en baisse par rapport aux 100 millions en 2000. Parmi ceux-ci, 33 millions se trouvent en Afrique subsaharienne, et plus de la moitié (55 %) sont des filles.
Voir : http://www.undp.org/content/undp/fr/home/mdgoverview/mdg_goals/mdg2/

³⁸ <http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/home/>

³⁹ http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/MDG%20Regional%20Reports/Africa/MDG%20Report%202012_FRE.pdf

⁴⁰ <http://www.poledakar.org/>

⁴¹ La diversité des contextes d'intervention allant de situations d'apprentissage bilingue avec les exemples de Haïti, du Burundi et Madagascar à des situations plus complexes avec un multilinguisme manifeste comme au Bénin, en République Démocratique du Congo (RDC), apparaît clairement.

a. Co-construction

La co-construction, première caractéristique d'IFADEM, est inhérente à la conception même du dispositif pour quatre raisons (Annexe 33 - Structure organisationnelle de la gouvernance d'IFADEM et Annexe 34 – Les acteurs de terrain du projet) :

- tout d'abord, le projet IFADEM s'inspire d'une demande politique exprimée à partir d'octobre 2006 par les Chefs d'État et de gouvernement francophones au Sommet de Bucarest ;
- le projet s'inscrit dans le cadre international des OMD avec un travail collaboratif entre partenaires de l'éducation (PTF), en favorisant l'amélioration de la qualité de l'éducation et parvenir à atteindre l'EPT ;
- la définition des objectifs et des stratégies d'application d'IFADEM qui se déroule en concertation entre les États et leurs opérateurs éducatifs ;
- un travail d'appui et de mise en commun entre les experts scientifiques internationaux et les experts locaux de chaque pays dans le cadre de la conception des « livrets de l'enseignant ».

L'approche de la co-construction d'IFADEM se concrétise sur deux plans (cf. 2.1) : (1) « institutionnel » avec l'intervention simultanée de l'AUF, l'OIF, l'AFD, du programme DANIDA (Agence danoise de coopération et de développement), de l'État béninois et ses organes de l'éducation (MEMP, l'ENI et la DIP) ; (2) « didactique – pédagogique » avec une démarche qui consiste à créer, d'une part, un cadre de travail entre didactique institutionnelle et recherche en didactique (Bailly, 1997; cf. 5.2.2) et, d'autre part, une collaboration entre le réseau des experts scientifiques reconnus de l'AUF (linguistes, didacticiens et spécialistes des TIC) et les experts locaux constitués de linguistes, de didacticiens et de spécialistes de la pédagogie, dans le cadre de la conception des supports de formation des enseignants et de la formation des formateurs (Annexe 34 - Les acteurs de terrains du projet IFADEM). On peut aussi noter la mobilisation du réseau des Campus numériques de l'AUF dans l'installation, la réalisation et le suivi des espaces numériques IFADEM et les programmes de Formation 3i (Initiation à l'Informatique et l'Internet).

b. Contextualisation

La contextualisation, seconde caractéristique d'IFADEM, suppose une adaptation à la diversité des terrains d'application. Elle se traduit aussi bien sur le plan institutionnel que sur celui de la gouvernance du projet, des contenus d'enseignement et des pratiques pédagogiques. La mise en œuvre du projet dans chaque pays exige cet ajustement dans la gouvernance en fonction de chaque

administration politique et des systèmes éducatifs respectifs puisque la structure des organisations locales est fonction des terrains d'intervention.

Sur le plan des contenus d'enseignement et de formation des enseignants, les concepteurs du dispositif IFADEM, dans le souci d'articuler une politique curriculaire et des pratiques pédagogiques adaptées, ont opté pour une approche inclusive. Ce choix va dans le sens de la pédagogie de l'intégration à travers l'APC afin d'agréger progressivement tout nouveau dispositif, toutes nouvelles techniques ou méthodes pédagogiques engagées par les États en vue d'un ajustement du système et d'une amélioration qualitative des pratiques pédagogiques.

L'approche contextualisée s'est traduite également par la prise en compte des situations linguistiques variées de chaque territoire où les questions relatives aux politiques linguistiques éducatives révèlent des tensions politiques et pédagogiques, aussi bien pour les langues de scolarisation, d'enseignement, que pour les problématiques autour de l'enseignement bi-plurilingue (cf. 1.3.2.2a). À ce sujet, nous avons vu que le Bénin témoigne principalement du français comme langue officielle (en dehors de la phase expérimentale du projet ELAN-Afrique à partir de laquelle six autres langues d'enseignement sont retenues au bénéfice d'un enseignement bi-plurilingue). Cette situation implique une adaptation des livrets de formation des enseignants en tenant compte également, à l'intérieur d'un même pays, de la variété et de la diversité des situations linguistiques en fonction des circonscriptions scolaires et selon la zone géographique (nord ou sud) du territoire. Par exemple, au Bénin, les familles de langues sont différentes selon que l'on se trouve dans les régions septentrionales ou dans les régions méridionales (Annexe 2). Une contextualisation au titre des techniques de remédiation phonétique s'est avérée nécessaire.

Il a également fallu adapter le matériel informatique en fonction de la capacité d'accès à l'électricité et au réseau internet. Pour suppléer au cycle régulier de délestage, des panneaux solaires ont été installés (exemple à l'ENI d'Abomey au Bénin) en soutien au fonctionnement en continu des espaces numériques IFADEM. Des connexions internet ont également été installées afin d'assurer une autonomie et une fluidité de la bande passante et faciliter l'accès à internet aux enseignants.

c. Appropriation

L'appropriation, troisième caractéristique d'IFADEM, vise une adhésion plus soutenue du projet à l'échelle locale. Le projet a très tôt inscrit la question des transferts des compétences et des technologies comme une exigence de la réussite de l'initiative. Bien que l'approche co-constructive appelle une coresponsabilité des acteurs, la finalité de la démarche IFADEM est de faire en sorte que chaque système d'éducation impliqué adapte l'outil IFADEM et le façonne en fonction de ses besoins et de ses objectifs. La collaboration étroite entretenue avec les administrations de

l'éducation, le travail entre les experts scientifiques et techniques internationaux et locaux ainsi que les rapports réguliers d'évaluation semblent encourager les transferts de responsabilités sur le plan institutionnel. Il en est de même pour la formation du corps de tuteurs IFADEM.

Les caractéristiques de la co-construction, de la contextualisation et de l'appropriation constituent, nous le verrons en 4, les axes d'orientation et d'interrogations de notre recherche puisque la finalité de cette dernière est de faire émerger les processus didactiques garantissant le passage à l'appropriation du projet IFADEM par les enseignants bénéficiaires au Bénin.

Au-delà de ces trois principales caractéristiques d'IFADEM, l'intégration des TIC et le programme de suivi et d'évaluation (ou démarche qualité) constituent deux autres éléments fondamentaux d'IFADEM.

2.1.2. L'intégration des TIC

IFADEM offre une place importante aux TIC et favorise l'association de la formation traditionnelle à travers des regroupements et l'utilisation des TIC, ce qui permet de s'appropriier les techniques et les méthodes de la formation à distance. Le projet a ainsi conçu et mis en œuvre la « formation 3i » : Initiation à l'Internet et à l'Informatique. Avec un volume horaire de 15 heures, cette formation permet la découverte de l'environnement informatique et les principes de la navigation et de la communication sur internet. Une plateforme basée sur le gestionnaire de contenus d'apprentissage (LMS : *Learning Management System*) Moodle⁴² a été implémentée afin de mettre en ligne les versions numérisées des livrets d'enseignants et des ressources pédagogiques libres d'accès doublées de la construction d'espaces numériques. Ces derniers permettent de former les élèves instituteurs et sont libres d'accès à tous les enseignants ayant bénéficié de la formation IFADEM. Entièrement équipés en matériel informatique (ordinateurs et leurs périphéries), ces espaces bénéficient d'une connexion VSAT⁴³ ou connexion par boucle radio pour offrir durablement l'internet aux instituteurs et personnel d'encadrement.

2.1.3. La démarche qualité

Trois ans après le lancement de la phase expérimentale, deux formes d'évaluations ont été menées dans les pays : les évaluations externes et les évaluations internes dont les résultats ont été publiés dès juin 2010. Le Rapport externe ATEMA-Conseil fait état de la pertinence d'IFADEM en tant

⁴² <https://moodle.org/>

⁴³ VSAT : *Very Small Aperture Terminal* « Terminal à très petite ouverture » désigne une technique de communication par satellite bidirectionnelle qui utilise des antennes paraboliques dont le diamètre est inférieur à 3 mètres.

que réponse aux enjeux pour l'éducation. Il précise que la phase expérimentale atteint les résultats attendus dans les pays concernés et soulève la cohérence des moyens alloués avec les résultats obtenus. Dans ces conditions, l'équipe ATEMA-Conseil atteste que le principe de l'extension d'IFADEM est parfaitement viable et les résultats de la phase d'expérimentation satisfaisants pour envisager une phase de déploiement dans les pays. Les différents rapports des évaluateurs du Conseil scientifique de l'AUF ont exposé que le projet IFADEM représente un « bel exemple de dispositif » hybride de formation continue des enseignants. Les évaluateurs ont indiqué, après leur enquête de terrain, l'effet positif du dispositif mesurable à travers les pratiques pédagogiques et l'initiation à l'informatique et internet. En définitive, les recommandations issues des différents rapports sont les suivantes :

- poursuivre et consolider le partenariat OIF - AUF ;
- renforcer les équipes nationales et internationales ; intégrer une "phase-relais" dans le processus de déploiement avant de procéder au transfèrement total de la gestion administrative et pédagogique du dispositif à un opérateur national ; étendre IFADEM à l'ensemble des territoires ;
- s'élargir à de nouveaux publics, comme les enseignant-e-s en formation initiale, et/ou à de nouveaux domaines, tels que l'enseignement des disciplines non linguistiques (DNL) en français ;
- et enfin, s'intégrer aux curricula des structures locales si les gouvernements le souhaitent.

Le rapport final d'évaluation de la phase 2 au Bénin (juin 2014) indique qu'IFADEM constitue une innovation éducative, pour les acteurs institutionnels et pour les enseignants, il s'agit, selon le rapport, d'une expérience qui représente un acquis au bénéfice de l'amélioration du dispositif de formation continue des enseignants.

En résumé :

IFADEM, en tant que formation professionnalisante destinée à l'amélioration des compétences des instituteurs en enseignement du et en français, est mis en place en vue de répondre aux OMD. La conceptualisation et le déploiement du dispositif reposent sur trois principes : la co-construction, la contextualisation et l'appropriation. Le caractère innovant d'IFADEM s'exprime notamment à travers la volonté de déployer l'usage des TIC dans la formation. Enfin, le dispositif IFADEM se caractérise par un mécanisme de suivi et d'évaluation en matière d'appropriation par les acteurs institutionnels et les enseignants.

2.2. Contenu et programmes de formation

La formation IFADEM propose aux enseignants un parcours de formation étalé sur 9 mois couvrant environ une durée de 250 heures (cf. Figure 1: Processus du dispositif de formation.), renvoyant ainsi que nous le verrons en 5.1.3.3 , au modèle de pédagogie en « escalier » ou en « phase » (Piaget, 1970 ; Houdé, 2007). Regroupés durant trois jours de formation en présentiel et trois fois dans l'année scolaire, les enseignants sont répartis par groupes de 100 à 150, encadrés par des tuteurs, généralement des conseillers pédagogiques et des inspecteurs, issus de la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP).

Figure 1: Processus du dispositif de formation⁴⁴.



Organisés, pendant les vacances scolaires, les regroupements sont intercalés par des séances de d'autoformation sous la supervision des tuteurs. Ainsi, deux rencontres présentiels tutorées par mois offrent l'occasion aux enseignants de revenir sur les difficultés rencontrées lors des séances pédagogiques. Un tuteur encadre « accompagne » jusqu'à 50 enseignants, voire plus en fonction des zones, ce qui peut constituer un frein à la possibilité de répondre à l'ensemble des besoins de chacun des enseignants.

En plus de la formation, chaque enseignant bénéficiaire de la formation IFADEM reçoit, en dotation pédagogique, les supports de formation IFADEM produits spécifiquement dans chaque pays par les rédacteurs de contenus. Ces supports comprennent six à huit livrets imprimés qui correspondent aux différents modules de la formation en fonction des besoins, des ressources audio enregistrées sur des baladeurs MP3 et un dictionnaire de grammaire. On retrouve également certains supports exploités dans le parcours de formation tels que les « cartes à parler » *Leuk le lièvre* et la plaquette des langues nationales dans le cas du Bénin. La déclinaison numérisée des livrets imprimés sur sa plateforme d'enseignement à distance (*Moodle*) avec des activités d'apprentissage spécialement adaptées permet d'optimiser l'accès à la formation grâce à l'accès libre des contenus pédagogiques pour toutes les institutions de formation des maitres. L'ensemble de ce programme se coordonne, dans chaque pays, autour d'acteurs nationaux en s'inscrivant dans un cadre structurel

⁴⁴ Inspiré du schéma représentant la temporalité du dispositif de formation à Madagascar (cf. Annexe 35)

bien défini. Dans le cas du Bénin, il faut retenir parmi les dates clés du déploiement d'IFADEM les deux phases d'expérimentation (2008-2011) et de déploiement (2011-2014).

La formation s'articule finalement autour de trois axes que sont : les programmes de formation d'IFADEM, la formation des formateurs et la formation des enseignants. Les programmes de formation sont les résultats de plusieurs ateliers. Ces ateliers ont permis aux concepteurs de procéder à la révision des livrets. C'est ainsi que dans le cas spécifique du Bénin, le livret 2 destiné à l'enseignement de la phonétique du français intègre dans sa nouvelle version les langues nationales du pays. Les programmes ont notamment prévu et mis en œuvre la sensibilisation des enseignants aux difficultés de prononciation rencontrées par les élèves en fonction de leurs différentes langues maternelles. Six langues nationales à savoir : le fon, le aja, le baatonum, le dendi, le ditammari et le yoruba, ont entièrement été intégrées dans la nouvelle version du livret 2. Les formations de formateurs qui ont concerné les tuteurs, animateurs, chefs des circonscriptions scolaires, ont permis d'aborder divers thèmes tels que : la formation à la pédagogie et à l'utilisation des livrets, la formation aux méthodologies de l'enseignement à distance et au tutorat, l'initiation à l'informatique et aux TIC (Annexe 36 – Aperçu des livrets de formation et de la formation 3i IFADEM Bénin et Annexe 37 – Exemple de modules formulées dans le livrets 2)

En résumé :

IFADEM met à disposition plusieurs livrets pédagogiques qui apportent des connaissances théoriques en matière d'enseignement-apprentissage en milieu plurilingue. IFADEM est aussi l'occasion d'introduire un nouveau style d'encadrement avec la formation des CP et des inspecteurs au tutorat pédagogique. Enfin, grâce à IFADEM, les enseignants ont pu découvrir et être sensibilisés à l'usage des nouvelles technologies (base de la navigation en ligne, base d'utilisation de l'ordinateur...).

PARTIE I : CONCLUSION

Le **Tableau 6** montre que l'approche historique et contemporaine du système éducatif béninois et plus spécifiquement de l'école primaire s'articule autour de quatre principaux axes de réflexion. Il s'agit de l'axe des pratiques langagières, de l'axe de la didactique et de la pédagogie, l'axe de la formation des enseignants et l'axe des acteurs du système éducatif.

Tableau 6 : De l'école coloniale à l'école libérale : axes de réflexion

	École coloniale (1850-1960)	Ecole Néocoloniale (1960-1972)	École Nouvelle (1972-1989)	École Libérale – Système éducatif béninois contemporain (1989 à aujourd'hui)
Pratique langagière	Langues locales : langues d'évangélisation Français : langue d'usage administratif + langue d'enseignement	Français langue d'enseignement	Description des langues locales par le CENALA+DSL C Alphabétisation et Éducation en langue locale Ancrage du français en tant que langue officielle d'enseignement et d'administration	Langue de scolarisation/langue d'enseignement Bi-grammaire (ELAN) Alphabétisation en langue nationale
Didactique et pédagogie	Méthodes globales et actives Réflexion introduction langues locales par UNESCO	Reconduction des méthodes de l'école coloniale	Prise en compte du contexte et des situations d'enseignement- apprentissage dans l'élaboration des contenus pédagogiques Enseignement bi-plurilingue	NPE : politique curriculaire – APC – pédagogie de l'intégration FLES Contextualisation
Formation des enseignants et des encadrants	Formation initiale centrée sur l'enseignement du français (École Normale)	Réajustement des effectifs en fonction des départs après l'indépendance	Formation patriotique des enseignants Création de l'école de formation des enseignants : ENI-CESE	Formation et professionnalisation des enseignants communautaires (part importante des effectifs enseignants en zone rurale) limitées Formation du personnel d'encadrement (inspecteurs, conseillers)
Acteurs du système éducatif	SMA (religieux) Gouvernement français Royauté béninoise UNESCO	1 seul ministère de l'Éducation État Béninois- France	Plusieurs ministères pour encadrer l'éducation nationale CENALA, DSLC, IPAM, INFRE l'UNESCO, la Banque mondiale, la Banque africaine de développement, la France, la République Fédérale d'Allemagne, la Suisse et le Bénin	EGE – État Béninois (DEM- DIP-DEP) OIF AUF UNICEF UNESCO PTF (AFD) ONU OCDE

Quelle que soit l'époque, il apparaît que le débat portant sur les langues d'enseignement et de scolarisation a toujours été au cœur des préoccupations. En effet, les discussions sur l'intérêt d'un enseignement unilingue (français) ou bi-plurilingue (français, langues locales) se retrouvent au sein de l'école « coloniale » avec d'un côté la volonté de faire usage des langues locales dans le cadre d'une éducation religieuse et d'un autre côté la diffusion de la langue française dans le domaine administratif et scolaire. Lors de l'école nouvelle, le gouvernement béninois met en place des dispositifs de recherche dédiés à la description de langues nationales et à la linguistique appliquée tout en maintenant le français comme langue administrative et d'enseignement. Enfin, le système éducatif béninois actuel à travers son école « libérale » officialise toujours le français comme langue d'enseignement-apprentissage tout en expérimentant des enseignements bilingues. Parallèlement à cette question des pratiques langagières, on observe que la construction du système éducatif béninois, depuis la période coloniale à aujourd'hui, s'est faite avec la contribution et l'appui de plusieurs acteurs nationaux et internationaux.

Si ces deux facteurs semblent être constants au cours de l'histoire, on constate une évolution progressive des techniques pédagogiques et des approches didactiques de l'enseignement. En effet, initialement (école coloniale, néocoloniale), les méthodes d'enseignement en vigueur étaient essentiellement les méthodes globales et actives. À partir de l'école nouvelle, elles ont été améliorées de façon à tenir compte du contexte socio-éducatif et géographique. Cette amélioration est également due aux apports de la recherche en linguistique (description des langues, bi-grammaire) et en psychopédagogie (processus d'apprentissage).

Enfin, concernant les enseignants, on est passé d'un recrutement de masse, afin de pallier le manque de personnel devant l'augmentation considérable du TBS, à un investissement sur la qualité de formation des enseignants et des contenus pédagogiques. Cet investissement s'est fait en renforçant la formation continue aussi bien des enseignants que du personnel d'encadrement. Parmi les actions menées à cet effet, l'introduction d'IFADEM comme dispositif de formation continue, destinée aux enseignants et au personnel encadrant, est l'une des récentes initiatives. Elle tente à la fois de répondre à la nécessité de professionnalisation du métier de l'enseignement (tutorat, accompagnement pédagogique) ainsi qu'à l'amélioration des pratiques pédagogiques et de l'enseignement-apprentissage du et en français (remédiation phonétique, enseignement des mathématiques, pratique d'évaluation).

Le dispositif IFADEM qui tente, dans la continuité du projet e-Bénin⁴⁵, de promouvoir les apports des TIC en matière de formation continue, se trouve confronté, malgré les investissements prévus en matière de technologies d'accès au réseau internet, à la faible couverture par les fournisseurs d'accès internet et à la faible quantité de matériels informatiques en zone rurale. Or c'est dans ces zones que se situe la majorité des écoles primaires et le besoin en formation continue, et où nous avons mené notre enquête de terrain. D'ailleurs, le PDDSE (2013-2015) rend compte de peu d'éléments d'appréciation de l'intégration des TIC dans le système éducatif béninois. Ces difficultés rappellent la situation socio-économique du pays. À ces éléments de constat, il est important de souligner que, malgré la bascule vers un recrutement de qualité, l'exigence minimale pour accéder à la formation du métier d'enseignant du primaire au Bénin demeure le BEPC (équivalent du brevet en France par exemple), là où, dans d'autres pays francophones, l'accès au concours d'entrée des écoles supérieures du professorat et de l'éducation n'est possible qu'en ayant, au minimum, une licence (en France) ou encore le Baccalauréat (en Belgique ou au Canada). Il est important de tenir compte de cette réalité dans la progression de notre recherche et dans l'évolution des pratiques pédagogiques enseignantes après la mise en place du dispositif IFADEM.

Cependant, bien que les enseignants ne peuvent bénéficier à long terme de la formation continue en ligne, IFADEM leur a permis d'apprécier les bases de l'accès à internet et de l'usage de l'ordinateur. IFADEM offre aussi la possibilité de renforcer les relations pédagogiques entre les conseillers pédagogiques (devenus tuteurs à l'issue de la formation) et les enseignants et le rôle d'accompagnant pédagogique des encadrants (cf. Figure 2). L'initiative vient donc compléter les formations initiales et continues déjà existantes. La question des choix de modalité de mise en œuvre est essentielle pour garantir son opérationnalisation. Pour cela, l'OIF et l'AUF, maîtres d'œuvre du projet, ont fait le choix d'une méthodologie en trois étapes : la co-construction, la contextualisation et l'appropriation. Ainsi, la conception du dispositif IFADEM s'inscrit dans une démarche de co-construction ; sa mise en œuvre est contextualisée et son déploiement se fait dans une perspective d'appropriation par les acteurs et les décisionnaires locaux. Pour garantir la co-construction, plusieurs acteurs sont intervenus dans la conceptualisation du projet et de son contenu. Parmi ces acteurs, on retrouve les PTF, les Experts Internationaux les Référents Scientifiques et l'État béninois. La contextualisation s'est faite grâce à la prise en compte des particularités géographiques, culturelles et linguistiques du pays bénéficiaire et l'implication

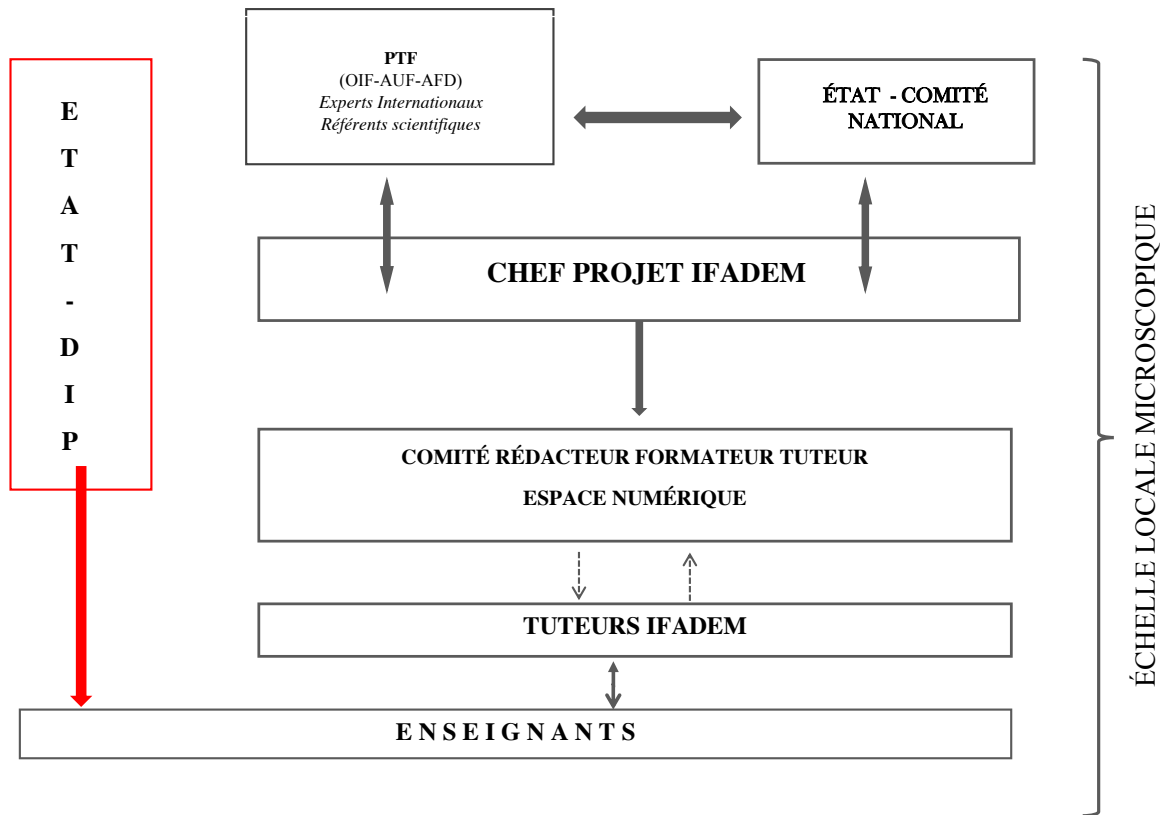
⁴⁵ « Le projet propose une approche intégrée du développement du secteur des TIC, considérée sous trois aspects différents : promouvoir l'accès aux TIC, favoriser la création des e-applications, et fournir un appui à l'industrie des TIC. Ces trois aspects sont étroitement liés et couvrent toute une série de considérations pour permettre un développement dans lequel les TIC joueront un rôle moteur. » <http://e-benin.bj/projet/index.php?id=2>

d'experts nationaux dans le déploiement du dispositif. La Figure 2 illustre les interactions entre les différents acteurs qui interviennent dans l'opérationnalisation du dispositif IFADEM. On observe que les interactions entre les institutions et l'État béninois sont marquées par la construction d'un feedback soutenu. Il en est de même pour l'équipe locale IFADEM dont les échanges avec l'instance internationale IFADEM sont renforcés par le dialogue. Ces deux éléments confortent la démarche co-constructive et de contextualisation. Un élément marquant de cette représentation de la structure des échanges est l'absence d'interaction entre la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP) et les acteurs internationaux. Or le décret portant création et attribution de la DIP indique qu'elle est l'organe chargé de l'organisation, du suivi et de l'évaluation de la formation continue des enseignants. Elle constitue aussi l'autorité de référence pour les enseignants béninois en matière de qualité et d'ajustement des concepts et des pratiques pédagogiques. Ce qui fait, à priori, de la DIP un acteur incontournable, voire stratégique, pour la réussite du projet sur le terrain. Cet élément d'observation est d'autant plus important qu'il existe une culture portée sur le poids de l'autorité (cf. 1). Ainsi l'exercice de l'autorité de l'État, par la présence de la DIP, se fait selon un axe descendant renvoyant à une gestion pyramidale du pouvoir, laissant peu de place à la négociation et peu de marge de manœuvre aux enseignants. Il apparaît clairement sur le schéma proposé que la DIP n'interagit pas avec les autres acteurs (locaux et internationaux) dans le déploiement du projet IFADEM.

Figure 2 : Interrelations entre acteurs locaux et PTF dans le cadre du projet IFADEM au Bénin⁴⁶

⁴⁶ Source : système de gouvernance d'IFADEM ; <http://www.ifadem.org/fr/presentation/gouvernance> ajustée au contexte Béninois par la présence de la DIP.

ÉCHELLE INTERNATIONALE - MACROSCOPIQUE



La structure des interactions, telle qu'elle existe, ne nous renseigne pas sur le niveau d'appropriation par les acteurs et les décisionnaires locaux. Plus encore, elle nous amène à nous questionner sur la façon dont les enseignants, bénéficiaires directs de la formation, peuvent effectivement s'appropriier le dispositif. En effet, les enseignants apprennent de nouvelles pratiques pédagogiques lors de la formation IFADEM. Pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre lors de leurs séances de cours afin d'améliorer leurs enseignements. Or, les enseignants continuent d'être évalués par les CP et les inspecteurs mandatés par la DIP, sur des critères qui ne tiennent pas compte de ces nouvelles pratiques. Autrement dit, les bénéficiaires d'IFADEM mettent en œuvre de nouvelles pratiques pédagogiques (remédiation phonétique, prise en compte du plurilinguisme dans l'accueil des élèves, reformulation des consignes en mathématiques) qu'on ne retrouve pas chez leurs confrères non bénéficiaires de la formation. Ces nouvelles pratiques, bien que parfois prises en compte par le personnel encadrement, n'entrent pas officiellement dans la grille d'évaluation et d'évolution du parcours professionnel.

Devant cet écart, nous nous sommes intéressé à comprendre comment les enseignants parviennent alors à s'appropriier le dispositif de formation IFADEM. Nous verrons que l'objectif de notre étude est double : (a) évaluer l'effet d'IFADEM en matière de pratiques pédagogiques et d'activité enseignante ; (b) faire l'hypothèse d'un modèle théorique d'appropriation du dispositif IFADEM. Pour y parvenir, nous avons procédé en trois grandes étapes : la définition des concepts clés de notre étude lesquels sont : dispositif (de formation), appropriation et métier d'enseignant. Cette première étape permet de préciser le vocabulaire utilisé tout au long de notre étude. Elle est aussi et surtout l'occasion de soulever les théories qui permettent d'analyser et de comprendre les phénomènes en jeu. Ainsi, une seconde étape est dédiée au cadre théorique de notre recherche qui porte essentiellement sur les paradigmes de l'apprentissage. En effet, nous verrons que l'approche conceptuelle des notions clés conduit à considérer l'appropriation d'un dispositif de formation comme un processus d'apprentissage. Cette seconde étape sera clôturée par une synthèse de positionnement et la précision de notre cadre épistémologique. La synthèse de positionnement rendra compte des paradigmes de l'apprentissage qui nous permettent à la fois de comprendre les problématiques soulevées par notre contexte, à partir desquels nous interpréterons nos résultats et sur lesquels nous nous appuyerons pour formuler notre modèle théorique d'appropriation. Le positionnement épistémologique consistera à évoquer les champs théoriques sur lesquels nous nous fondons pour orienter notre étude et son analyse. Afin de tenir compte du caractère complexe, dynamique et non linéaire du phénomène d'appropriation et de répondre aux spécificités de

notre contexte d'étude, nous avons fait le choix de recourir à une analyse systémique et émergentiste. Enfin, une troisième étape consistera en la présentation de notre méthodologie d'étude, des résultats et de leur interprétation à l'issue desquelles nous répondrons à notre double objectif d'étude.

PARTIE II : CADRE THÉORIQUE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Chapitre 3 : Dispositif de formation, appropriation et sujet-enseignant : approche conceptuelle

Introduction

À des fins de précisions terminologiques, nous faisons le choix de commencer notre revue de littérature par la définition des trois principaux concepts de notre étude : (1) l'approche conceptuelle du dispositif de formation ; (2) l'approche conceptuelle de l'appropriation ; (3) la définition du sujet-enseignant et de l'identité enseignante. À partir de chacune de ces définitions, il sera question de relever ce que chaque concept implique sur le plan théorique. En effet, nous verrons que les trois champs notionnels soulèvent des questions relatives aux théories de l'apprentissage et aux notions de compétences, de pratiques et de capacités des sujets-enseignants à questionner ces dernières.

3.1. Approche conceptuelle d'un dispositif de formation

Cette partie est consacrée à la définition de quatre concepts : le dispositif, le dispositif de formation, la formation et la professionnalisation du métier d'enseignant. L'objectif est de rendre compte des spécificités d'un dispositif de formation et de la façon dont la nature et la finalité de la formation influencent sa réalisation et son opérationnalisation.

3.1.1. Définition générale d'un dispositif

Le mot « dispositif » vient du latin « disponere » qui renvoie à l'idée de « mettre en ordre, arranger » (Boudjaoui & Leclercq, 2014). Cela rend compte de l'existence d'une forme d'ordonnement, d'une organisation et d'une sorte de libre usage. Baumgartner et Ménard (1996) y voient la possibilité d'une décision et l'usage convenable d'un instrument, d'un outil, ou la possibilité de faire appel aux potentialités d'un individu. Foucault (cité par Revel, 2002)⁴⁷ aborde la dimension disciplinaire et parfois aliénante des dispositifs. Selon Foucault (1994) il existe le caractère multifactoriel de la notion de « dispositif », qu'il s'agisse de discours, de

⁴⁷ Dispositif : « ... /un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit, /.../Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. » (p. 24-25).

normes implicites ou explicites, d'écoles de pensée ou de manipulations techniques ou technologiques. Il souligne, entre autres, la dimension dynamique des dispositifs en mettant en avant leurs fonctions qui passent avant tout par une « fonction stratégique dominante » en réponse, bien souvent, à des situations d'urgence (Perrenoud, 1999). Cette « surdétermination fonctionnelle » permet au dispositif, dès sa phase de conceptualisation, d'incorporer des pouvoirs sous-jacents.

Cette schématisation a plus ou moins évolué avec l'accès aux technologies de l'information et de la communication qui a favorisé la transformation des usages et des modes de pensée. Désormais, apparaît un nouveau nuage terminologique : communauté de pratique, co-construction, dispositif ouvert et à distance, donnant lieu à de nouvelles pratiques et à de nouvelles organisations des interactions, des connaissances et des savoirs tels que le travail collaboratif, la communication synchrone et asynchrone, la distance, la médiation et médiatisation (Leclercq & Varga, 2010). Les dispositifs contemporains sont davantage en lien avec la généralisation du numérique et des technologies mobiles ou l'informatique ubiquitaire. La perspective qu'ils offrent pour la réflexion nous permet de construire un cadre autour des idéologies et des paradigmes qui gouvernent la conception et la mise en œuvre des dispositifs. D'ailleurs, Boudjaoui & Leclercq (2014) soulignent l'arrivée de nouvelles idéologies avec pour norme principale une sorte de récursivité « entre conception, interventions et usages fondée sur le principe d'auto-organisation » (Peeters & Charlier, 1999).

Dans leur approche, ils revisitent la notion de « dispositif », en insistant sur la relation qui existe entre dispositif, artefact et instrument. Ils affirment d'emblée que la conception d'un dispositif quelconque se poursuit avec l'usage qui en est fait. Ils évoquent à cet effet la perception en psychologie du travail, issue de l'école française. Dans ce paradigme, on admet que le travail réel ne correspond presque jamais aux instructions du travail prescrit, c'est-à-dire aux intentions initialement prévues. Autrement dit, pour parvenir à une effectivité du travail prescrit, les acteurs ou les sujets engagés dans l'action sont contraints de repenser, de modifier, transformer et réorganiser les tâches et les activités en fonction des aléas des circonstances, des contingences, des particularités et des identités de chaque sujet (Ombredane & Faverge, 1955) ; Leplat, 1997). C'est ce qui fait dire à Schwartz (2000, 2001, 2004) que la conception d'un dispositif est une activité distribuée où les acteurs qui y sont engagés se mobilisent subjectivement dans les tâches à travers leurs usages. Se pose alors la question de la nature et des conséquences des actions accomplies par les acteurs dans la conception et la mise en œuvre des dispositifs. La théorisation des pratiques s'appuie sur l'« activité médiatisée » telle que le soutient (Vygotski, 1978, p. 54). Il l'envisage comme une analogie entre le signe et l'outil.

Dès lors, cette modélisation permet de s'éloigner de la relation de causalité entre stimuli et réponse. Il parvient alors à articuler une double orientation : celle de l'activité langagière, fondée sur le signe et tournée vers soi, et celle extériorisée qui se réfère à l'outil. Une des réponses à cette préoccupation peut se trouver en référence à la théorie instrumentale de Rabardel & Pastré (2005). Ces derniers soutiennent le principe qu'un dispositif peut être qualifié d'artefact en ce sens que les usages et les pratiques le modifient, le transforment en instrument. Cette approche distingue donc l'artefact, c'est-à-dire tout objet matériel et symbolique de l'instrument qui est le résultat d'une construction de l'individu, du sujet. L'instrument n'est donc pas « donné », il est conçu et élaboré par le sujet. Il devient une entité mixte, composée d'une part, de l'artefact et, d'autre part, des schèmes d'usage et de pratiques qui lui sont associés. Autrement dit, la façon dont un sujet va utiliser un artefact, un dispositif, ainsi que les schèmes cognitifs qu'il mobilise et développe pour réaliser une tâche, a un effet sur les connaissances et les savoirs en construction. Cette approche du dispositif admet que l'appropriation de l'instrument correspond au résultat d'un processus progressif de genèse instrumentale. Rabardel (1995, p.244) insiste sur l'usage des instruments techniques, en faisant de l'activité médiatisée une dimension conçue à la fois comme un instrument psychologique et un instrument technique. Ce processus se traduit par une transformation de l'artefact en instrument. La transformation ou la mutation dépend de plusieurs facteurs : d'une part, des contraintes propres liées aux instruments ainsi que des possibilités d'action qu'offrent ces instruments ; d'autre part, des connaissances du sujet, de ses moyens, de ses modes de travail et d'organisation, de ses représentations initiales et ultérieures relatives à l'utilisation de l'artefact. Ainsi que nous le verrons en 4.3 (cf: Interdépendance entre action, activité, subjectivité et médiation : vers une approche par tâches dans les pratiques professionnelles) Audran (2009) rappelle que l'activité humaine est conçue, par (Léontiev, 1984, p. 111-121), en tant que soutenue par un ensemble de buts, de mobiles⁴⁸ ainsi que de moyens d'action. L'approche instrumentale du dispositif nous permet d'aborder ce dernier au regard de deux phénomènes : l'affordance et la catachrèse.

En résumé :

Un dispositif est le résultat d'un processus dynamique qui naît d'une intentionnalité et en réponse à un besoin. Dans son évolution, le dispositif traverse plusieurs états : initialement

⁴⁸Léontiev (1984) utilise le terme « motifs », toutefois (Rochex, p. 43) propose le terme de « mobiles » plus conforme à l'approche de Léontiev qui s'éloigne de la notion trop générale de motivation (Audran, 2009).

artefact, il devient instrument dès lors qu'il fait l'objet d'un usage par les individus. Au cours de cette phase d'instrumentalisation, le dispositif répond à deux formes de phénomènes que sont l'affordance et la catachrèse.

3.1.1.1. L'affordance d'un dispositif : définition et caractéristique

Rattachée aux champs sémantiques de la perception, l'affordance se définit comme « la prééminence perceptive d'un objet, car il entre en résonance avec nos préoccupations, nos affects et parce qu'il répond momentanément à un besoin particulier » (Raynal & Rieunier, 2014, p. 55). Cette notion rejoint le schème d'action piagétien (cf. 1) puisqu'au même titre que l'affordance, il est associé à la perception et à la possibilité d'action sur l'objet. C'est Gibson (1977) qui a introduit le concept d'affordance. Selon lui, le sujet perçoit les objets en fonction des possibilités d'action qu'il peut exercer sur lui. Autrement dit, l'affordance permet de déterminer la prééminence perceptive d'un objet par rapport à d'autres, à un instant donné et en fonction du besoin d'utilisation du sujet qui le perçoit. Ainsi, trois principes sont essentiels à la définition de la notion d'affordance selon la définition de (Gibson, 1977, citée par McGrenere & Ho, 2000, p. 1; traduction libre)⁴⁹: (1) l'affordance d'un objet est propre à chaque individu ; (2) l'existence d'une affordance ne dépend pas de l'expérience du sujet, il est fonction des capacités d'action du sujet ; (3) ce sont les besoins et les objectifs du sujet qui déterminent l'affordance. Ces trois propriétés nous permettent de comprendre les erreurs d'interprétation auxquelles nous sommes parfois confronté et qui se manifestent lorsque l'on agit. En effet, lorsque l'on tente de mettre en action la possibilité d'utilisation perçue d'un objet, il arrive que nous soyons face à des contraintes ou à des contradictions qui ne permettent pas d'utiliser l'objet comme nous l'avons prévu. Norman (1988) introduit une nuance à la définition de (Gibson, 1977). Il soutient qu'il existe non pas une, mais deux propriétés d'usage de l'objet : la propriété « perçue » et la propriété « réelle », en précisant qu'il y a affordance, peu importe si l'usage perçue répond à l'une ou l'autre des propriétés. Autrement dit, là où Gibson ne fait pas la distinction entre les différentes affordances d'un objet, Norman insiste sur le fait qu'une affordance se réfère principalement aux propriétés fondamentales d'un objet (McGrenere & Ho, 2000). Dans sa définition, Norman (1988) insiste également sur le fait que l'affordance est étroitement liée aux connaissances et aux expériences passées de l'individu. Il précise

⁴⁹ « There are three fundamental properties of an affordance: 1. An affordance exists relative to the action capabilities of a particular actor. 2. The existence of an affordance is independent of the actor's ability to perceive it. 3. An affordance does not change as the needs and goals of the actor change » To elucidate the first property Gibson gives the example of a horizontal, flat, extended, and rigid surface that affords support. A given surface that provides support for one actor, may not provide support for another actor (perhaps because of a differential in weight or size). There is only one surface in question here, yet the affordance of support exists for one actor whereas it does not exist for another. Note that the affordance is not a property of the experience of the actor but rather of the action capabilities of the actor. Also note that even if the surface is not intended to provide support, if it does in fact support a given actor, then the affordance of support exists. The second and third properties point to the fact that an affordance is invariant. (McGrenere & Ho, 2000, p. 1)

également que l'affordance ne peut exister que si l'on dispose de renseignements pour préciser la possibilité de l'action. Ainsi, pour Norman, le cadre de référence est la capacité mentale et perceptive de l'acteur alors que pour Gibson se sont les capacités d'action de l'acteur. Le tableau ci-dessous, inspiré de McGrenere & Ho (2000), rend compte des caractéristiques clés de l'affordance selon la définition proposée par chacun des auteurs :

Tableau 7 : Définition de l'affordance selon Gibson et Norman.

AFFORDANCE	
GIBSON (1979)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Possibilités d'action dans l'environnement en rapport avec les capacités d'action d'un acteur ▪ Indépendant de l'expérience, des connaissances, de la culture, ou la capacité à percevoir de l'acteur ▪ Existence binaire de l'affordance : une affordance existe ou elle n'existe pas
NORMAN (1988, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les propriétés perçues peuvent exister ou ne pas exister (réelles ou non) ▪ Présences d'indices quant à la façon d'utiliser les propriétés ▪ Peut être tributaire de l'expérience, des connaissances ou de la culture de l'acteur ▪ Peut concerner une action difficile ou facile

La différence la plus fondamentale entre les deux définitions est que, selon Gibson, une affordance est l'ensemble des possibilités d'action perçues alors que, selon l'usage de Norman, elle est à la fois l'ensemble des possibilités d'action perçues et la façon dont ces possibilités d'action sont transmises ou rendue visibles à l'acteur (indices). Quelle que soit la définition, l'utilisateur attribue à un objet des propriétés afin de déterminer de quelle façon il doit ou peut être utilisé. Ainsi, l'affordance précède l'instrumentalisation de l'artefact et la prééminence de ce dernier sera d'autant plus importante que le sujet percevra en cet objet une multitude de possibilités d'usage en fonction de ses besoins du moment.

En définitive, lorsque l'on parle d'affordance, on se situe sur le plan de la perception. L'affordance d'un objet se fait au regard de son utilité. Dans le cadre de notre étude, compte tenu de notre positionnement épistémologique (cf. 6.1), nous situons l'affordance au regard des propriétés formulées par Norman (1988,1992). Ce choix porte principalement sur la place accordée à l'expérience et à l'environnement socio-culturel dans l'expression d'une affordance.

3.1.1.2. Catachrèse d'un dispositif : définition et caractéristiques

Empruntée par analogie à des usages en linguistique où les locuteurs peuvent donner un sens nouveau à un mot ou expression contrairement à son sens précédemment admis (Rabardel, 1995; Clot, 1995, 1997, 2008), le concept de catachrèse est aujourd'hui utilisé pour désigner « le processus par lequel les individus s'approprient et détournent à leur profit l'usage

d'artefacts pensés au départ par leurs concepteurs pour remplir d'autres fonctions » (Ravestein, 2010, p. 149). On retrouve le passage (transformation) de l'outil (artefact) en instrument « au service d'une tâche particulière que la personne a ou se donne à accomplir » (Ravestein, 2010, p. 149). Dès lors, l'expérience occupe une place essentielle dans l'exercice de la catachrèse. Cette notion de catachrèse nous conduit à envisager le « dispositif » comme une chaîne ou un réseau de transformations enchâssées d'artefacts-instruments ou comme un processus ou un phénomène discontinu enclin à produire de l'innovation et à fabriquer de la continuité (Boudjaoui & Leclercq, 2014).

En résumé :

L'approche instrumentale du dispositif permet de rendre compte des processus d'affordance et de catachrèse qui sont le moteur de l'évolution et de la transformation des dispositifs. La question de l'usage du dispositif caractérise ces deux phénomènes. L'affordance du dispositif se situe au plan de la perception (possibilités d'utilisation) alors que la catachrèse du dispositif implique l'usage dérivé de l'objet (le dispositif). L'expérience ainsi que les besoins de l'individu sont communs aux deux phénomènes. En effet, en tant que capacité perceptive de l'individu, l'affordance dépend de ses expériences antérieures ; quant à la catachrèse, elle constitue une expérience en elle-même. Ainsi, l'action de détournement de la fonction initiale d'un objet peut constituer une expérience au bénéfice de la capacité perceptive et donc de l'affordance à ce même objet ou à un autre objet. Nous retenons quatre principes fondamentaux de la définition d'un dispositif : (1) le dispositif est avant tout un artefact, c'est-à-dire que c'est le concepteur qui lui donne du sens en lui attribuant une fonction initiale ; (2) le dispositif, par l'action de l'individu, passe du statut d'artefact au statut d'instrument ; (3) la prééminence perceptive (affordance) du dispositif dépend des possibilités d'usage perçues par le sujet en fonction de ses besoins et de son expérience ; (4) lorsque les individus détournent la fonction initiale du dispositif, alors, ce dernier fait l'objet d'un processus de catachrèse.

À présent que nous connaissons la définition générale du concept de dispositif et ses modalités de transformation, nous allons décrire les caractéristiques qui en découlent.

3.1.2. Caractéristiques d'un dispositif

La notion de « dispositif », vue à travers l'artefact et l'instrument, s'opère selon deux modes : l'affordance et la catachrèse impliquant le sujet et ses capacités dans le processus de genèse instrumentale (Rabardel, 1995; Trouche, 2005; Minh, 2012). Ce processus suit un double mouvement : artefact et sujet. La première trajectoire est celle de l'instrumentalisation :

mouvement du sujet vers l'artefact (le dispositif). Cela signifie que le sujet s'emploie à adapter le dispositif à ses propres besoins. Il parvient à sélectionner et à exploiter les fonctions du dispositif qui lui semblent nécessaires pour une action. L'instrumentalisation se réfère dans ce cas aux caractéristiques et aux propriétés intrinsèques de l'artefact, du dispositif, et correspond à une forme de catachrèse. Elle est précédée par l'affordance en tant que capacité de l'individu à percevoir les possibilités d'usage du dispositif en fonction de ses besoins. On peut alors estimer que l'instrumentalisation est un processus d'enrichissement des propriétés de l'artefact par le sujet. Dès lors, de nouvelles fonctions peuvent émerger qui ne sont pas initialement prévues par les concepteurs de l'artefact ou du dispositif. Il s'agit, comme nous l'avons indiqué plus haut, du phénomène de la catachrèse.

La seconde trajectoire est celle de l'instrumentation : mouvement de l'artefact, du dispositif vers le sujet. Il faut souligner ici les caractéristiques du dispositif dont les contraintes et les potentialités influencent et conditionnent l'action du sujet. L'influence du dispositif peut avoir des effets significatifs sur les représentations et les pratiques du sujet. Ainsi, on peut voir le sujet modifier ses pratiques et usages, ses schèmes cognitifs, et recourir à des fonctionnalités attendues par le dispositif. La conséquence de tels effets, c'est que l'exposition progressive aux propriétés intrinsèques de l'artefact par le sujet entraîne souvent l'accommodation de ses schèmes (Piaget, 1948 , 1975; Houdé, 2014) doublée de la construction de nouveaux schèmes sémantiques qui proviennent de l'association du dispositif à de nouveaux schèmes cf. 1). Autrement dit, associée au phénomène d'affordance, cette exposition permet également l'évolution de la capacité perceptive du sujet.

La théorie de la genèse instrumentale ainsi présentée nous conduit naturellement à nous poser la question de la mobilisation des expériences. Simondon (1989) parle de schème de fonctionnement qui renvoie à l'ensemble des expériences inscrites dans les dispositifs. Ces expériences peuvent découler de la culture éducative, des cultures institutionnelles ou tout simplement de l'habitus (Bourdieu, 1982; Lahire, 2001). Le schème de fonctionnement est une organisation structurante de la capacité d'action des organismes ou des machines qui fonctionnent grâce à des structures intégrées. Il peut activer et déclencher des comportements. Cela signifie par conséquent qu'un dispositif ou un artefact qui n'est pas activé n'existe qu'en tant que potentiel terrain d'action. Le caractère effectif du dispositif passe nécessairement par son activation. Pour cette raison, Rabardel (1995), Rabardel & Pastré (2005) soutiennent que c'est le sujet qui active les schèmes de fonctionnement de l'artefact et ceci à la faveur des schèmes d'utilisation. Le dispositif ou l'artefact ne peut donc se concevoir et se mettre en œuvre sans l'engagement et la responsabilité du sujet.

Peraya (1999) complète cette approche du dispositif en définissant ce dernier comme:

«une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif /.../, déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales, cognitives, communicatives des sujets. ». (1999, p. 145)

Dès lors, le dispositif s'articule autour de trois facteurs : symbolique, technique et relationnel. Selon Peraya (1999) le dispositif peut être qualifié de techno-sémiopragmatique en ce sens que qu'il renvoie, ainsi que nous le verrons en 4.3.2.1, à un système d'activité, caractérisé par une multifonctionnalité et nécessitant une opérationnalisation (Loiret & Jaillet, 2014). Dans cette perspective, ainsi que le rappellent Loiret & Jaillet (2014) les dispositifs de formation peuvent s'analyser sous un angle tridimensionnel : (1) la pédagogie et la médiation ; (2) l'interdépendance distance et présentiel et (3) l'apport des outils relatif à l'aspect techno-pédagogique (Charlier, Bonamy, & Saunders, 2002; Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006). Le tableau ci-dessous résume les caractéristiques essentielles liées aux trois dimensions :

Tableau 8: Dimensions d'un dispositif de formation.

Dimensions	Caractéristiques
Dimension pédagogique et de médiation	Définir si le dispositif s'inscrit dans une démarche transmissive ou de d'autoformation ou travail collaboratif Préciser la nature de la médiation et de l'accompagnement ainsi que les rôles et la place des acteurs impliqués dans l'activité de médiation
Distance et présentiel	Tenir compte de l'interdépendance entre la formation en présentiel et à distance (en ligne par exemple)
Apport outils	Préciser l'apport de la médiatisation et les moyens techniques et technologiques utilisés (plateformes-logiciels-) : médiatisation synchrone ou asynchrone

Loiret & Jaillet (2014, p. 236) soutiennent qu'une approche descriptive des dispositifs de formation permet de « capitaliser les expériences à partir d'indicateurs reproductibles » afin de prendre en compte la complexité des éléments et de leurs interactions (Peraya, 1999). Au vu de ces définitions, nous aborderons (cf. 4.3.2.1 et 5.2) les dispositifs de formation au regard de la théorie des systèmes complexes d'activité en vue d'une modélisation du processus d'évolution du dispositif. Cette dernière permet notamment de tenir compte des contraintes

et des tensions liées à leur contextualisation et de comprendre leurs effets dans la progression du dispositif.

En résumé :

Trois caractéristiques du dispositif sont importantes dans le cadre de notre étude, car nous verrons qu'elles sont déterminantes dans l'appropriation du dispositif (cf. 3.2) : il s'agit d'une part du caractère récursif du dispositif, autrement dit du fait que le sujet peut à la fois adapter l'instrument à ses besoins ou être contraint par ce dernier dans son action ; et d'autre part du principe selon lequel c'est l'activation des schèmes de fonctionnement (ce que l'individu, à travers son expérience, a retenu de ce qu'il peut faire du dispositif) qui détermine l'usage qu'il sera fait de l'artefact ; et enfin le fait qu'un dispositif répond aux critères des systèmes d'activité. A ce titre, le dispositif peut faire l'objet d'une modélisation.

À présent que nous avons une vision globale du dispositif, et de ses caractéristiques, nous allons nous intéresser aux spécificités du dispositif de formation et à son utilisation en matière de formation et de professionnalisation du métier d'enseignant.

3.1.3. Dispositif de formation et formation des enseignants

Après avoir spécifié les caractéristiques d'un dispositif de formation et avoir décrit trois formes de formation que sont la formation professionnelle, la formation action et l'autoformation, il s'agira de comprendre le lien existant entre dispositif de formation et type de formation, mais aussi la relation entre dispositif de formation et objectif de formation. Nous compléterons cette partie en définissant la place et le rôle de l'ingénierie de la formation dans l'organisation et la mise en œuvre de formation.

3.1.3.1. Spécificités du dispositif de formation

Boudjaoui & Leclercq (2014) nous rappellent que le mot « dispositif », qui ne trouve pas son équivalent en anglais (Peerbaye & Beuscart, 2006), est devenu une notion incontournable dans les politiques de formation dans l'espace francophone. Ils indiquent que la notion de « dispositif et de dispositif de formation » présente des contradictions et des tensions épistémologiques qui restent à élucider : «.../contrainte/autonomie, conception/usage, matériel/symbolique » (p. 24). Ils postulent alors l'idée selon laquelle la « conception d'un dispositif de formation potentialise des fonctions éducatives, mais s'actualise à travers des usages » (p. 24). Il semble que la question des usages et des pratiques soit fondamentale pour

comprendre et analyser la conception et la mise en œuvre d'un dispositif en tant qu'objet d'apprentissage et d'appropriation. À ce titre, Albero (2010b) propose une modélisation en trois propriétés permettant d'identifier la trajectoire ou le processus de développement d'un dispositif de formation. Ces trois propriétés sont appelées « propriétés idéelles, fonctionnelles et actuelles ». Le tableau suivant résume les définitions, les caractéristiques et les fonctions de ces trois propriétés :

Tableau 9 : Propriétés d'un dispositif de formation selon Albero (2010b)

Propriétés	Définition	Caractéristiques	Fonctions
Idéelles	Représentation ou valeurs dominantes (Bernoux, 2004) situées historiquement et socialement	Structures structurantes (Bourdieu, 1982), des grilles d'analyse qui organisent les pratiques et les comportements discursifs.	Influencer les choix et les orientations de la conception à l'application des dispositifs de formation.
Fonctionnelles	Il s'agit de la phase de mise en action des propriétés idéelles permettant l'opérationnalité du dispositif ou du programme de formation.	Définition des contenus du programme, une répartition des rôles, des responsabilités, des tâches et activités, une organisation des calendriers ou plans d'action, des étapes de déploiement ainsi que des étapes d'évaluation et/ou de contrôle.	Concrétiser les intentions construites sur la base des propriétés idéelles visant des objectifs et des résultats attendus Construire un projet à l'attention des bénéficiaires bien identifiés (Barbier & Galatanu, 2004) Transformer et provoquer des changements de comportement (Astier, 2003) et des évolutions des identités
Actuelles	Lieu de la subjectivité des acteurs engagés dans l'utilisation d'un dispositif de formation.	Elles prennent en compte les logiques d'action (Bernoux, 2014), les structures intégrées et les grilles d'analyse des acteurs.	Espaces où peuvent se construire des résistances et des systèmes de rationalisation (Abric, 1994).

Selon le modèle d'Albero (2010b) les propriétés idéelles sont à la base de la conception du dispositif, ce dispositif trouve alors son opérationnalisation à travers les propriétés fonctionnelles tout en étant soumis au filtre des propriétés actuelles à travers une forme d'instrumentalisation. L'enjeu pour les propriétés fonctionnelles des dispositifs de formation est de pouvoir résister ou non aux usages et à leur capacité d'affordance (Gibson, 1977) ou de catachrèse (Clot, 1995, 1997, 2008; Ravestein, 2010). La confrontation des propriétés actuelles aux propriétés fonctionnelles peut favoriser l'émergence de règles nouvelles et de nouveaux schèmes d'utilisation qui peuvent devenir des indicateurs, voire des empreintes, d'une appropriation du dispositif de formation. S'appuyant sur le modèle d'Albero (2010b), Boudjaoui & Leclercq (2014) indiquent, néanmoins, que le dispositif de formation peut tout aussi se déployer, se généraliser et se stabiliser au niveau du noyau central des représentations

(Abric, 1994; cf. **Chapitre 6 : Méthodologie**) si les acteurs à travers les propriétés actuelles parviennent à :

« .../interpréter, traduire, réaménager, parfois détourner la disposition fonctionnelle ou à remodeler les dispositions idéelles » (Boudjaoui & Leclercq, 2014, p. 28)

Par ailleurs, à la suite de (Weick, 1979), (Boudjaoui & Leclercq (2014) insistent sur le caractère déterminant des propriétés idéelles à s'ajuster en recréant du sens partagé après la mise en œuvre des propriétés actuelles. Dans le cadre de la réalisation d'un dispositif de formation, (Lecoïnte, 1997) met en avant le concept de variabilité. Cette notion est rattachée à la conception du dispositif de formation ; elle représente la prise en compte, par les concepteurs, des éléments ou effets imprévus qui peuvent émerger des usages du dispositif de formation par les acteurs. Il s'agit là de l'acceptation d'une forme de redéfinition de nouvelles propriétés ou caractéristiques du dispositif qui renvoie à la problématique de l'appropriation du dispositif par les acteurs et par l'intermédiaire des phénomènes d'affordance et catachrèse précédemment définis (cf. 3.1.1).

En résumé :

La particularité du dispositif de formation réside dans son utilisation en tant qu'objet d'apprentissage dont les propriétés évoluent par l'action de l'apprenant et en fonction de leurs usages. Ces caractéristiques du dispositif de formation soulèvent la question de l'appropriation d'un dispositif de formation par la remise en question à travers les usages de ses propriétés initiales.

Dans le cadre notre étude, le dispositif de formation (IFADEM) vise à renforcer des compétences professionnelles des enseignants du primaire. Nous allons donc à présent nous attacher à définir les principes de formation et de professionnalisation du métier en question afin de mieux appréhender la mise en place d'un dispositif de formation destiné à la professionnalisation des enseignants.

3.1.3.2. Dispositif de formation : formation-action, formation professionnelle et autoformation des enseignants

Après avoir défini les modèles de formation-action et de formation professionnelle et d'autoformation, nous allons voir en quoi leurs caractéristiques peuvent influencer l'évolution des dispositifs de formation.

a. La formation-action

Berbaum (1982) différencie « l'éducation », qui concerne les enfants et les jeunes, et « la formation » qui s'intéresse aux adultes :

« Si le terme éducation renvoie à une action à long terme, peu délimitée dans le temps, aux objectifs souvent non explicites, le terme de formation recouvre habituellement une intervention de durée limitée, aux objectifs bien déterminés » (p.14)

La formation est donc un processus d'apprentissage caractérisé par des objectifs et un déroulement limité dans le temps. Lorsque la formation alterne une formation encadrée par un tutorat (formation des enseignants) et une formation théorique fondée sur l'expérience, le vécu pour expliquer et théoriser les pratiques, il s'agit d'une formation-action (Boudjaoui & Leclercq, 2014). Ce type de formation considère l'action comme l'axe essentiel. L'apprentissage ne se fait que dans la confrontation avec la réalité, en agissant. Selon Raynal & Rieunier (2014) cet apprentissage ne peut être utile que si les formateurs sont capables d'expliquer, d'éclairer les expériences, les pratiques de terrain par une théorisation. À ce titre, la formation-action constitue la formation à privilégier dans le cadre des formations continues et adultes. En effet, selon Le Boterf (1987) :

« Dans un processus de formation-action, les acteurs concernés apprennent en analysant et résolvant "en vraie grandeur" des problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre. Les savoirs et les savoir-faire sont étroitement liés au savoir-agir. Le savoir opérationnel est ici défini comme celui qui ne peut être dissocié de ses conditions concrètes d'application. /... /La formation-action vise à considérer l'action davantage comme une occasion de formation que comme la justification de cette dernière. En d'autres termes, la formation-action n'est pas seulement une formation pour l'action, mais une formation en action. » (p.97)

Cette position rejoint celle de Dewey (1938), de Claparède (1973) et de (A. Kolb, 2005; A. Y. Kolb & Kolb, 2005) qui mettent l'accent sur l'expérience et la pratique comme opérateurs de l'apprentissage. Dans cette perspective, la formation-action peut se réaliser de deux manières intégrées : les actions individuelles et les actions collectives résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 10 : Approche bidimensionnelle de la formation-action⁵⁰

Actions individuelles	Actions collectives
Faire conduire l'action par l'individu formé (enregistrement vidéo si possible : cas des pratiques pédagogiques) ;	Demander aux participants de décrire une situation qui fait problème, d'expliquer les réponses choisies, les résultats obtenus ainsi que les conclusions ;
Demander à l'individu de faire une autoévaluation identifiant les points positifs et les pratiques à améliorer ;	Souligner explicitement les points positifs et les raisons de ce jugement ;
Inviter l'individu à faire une synthèse devant le groupe ;	Faire noter les points posant des difficultés ;
Faire le point des pratiques pouvant être reproduites et identifier les nouveaux comportements qui devraient apparaître au cours d'une nouvelle expérience ;	Faire construire par le groupe des solutions d'amélioration en expliquant les raisons pour lesquelles les solutions sont théoriquement préférables à celles choisies initialement ;
	Faire expérimenter les solutions pour que chacun constate par le succès la pertinence des réponses adoptées
	Généraliser les propositions afin de ne pas rester à la « recette » dont les solutions ne concernent que des cas particuliers, et s'assurer que la généralisation est bien comprise de tous.

En résumé :

L'action constitue le moteur de l'apprentissage. L'individu alors acteur apprend par ses expériences et grâce à la médiation de tuteurs.

b. La formation professionnelle

La formation continue⁵¹ ou professionnelle a pour objectif de compléter, d'approfondir et de renforcer les connaissances et les pratiques en prolongement de la formation initiale (Dabène, 1994; Chappelle et al., 2003; Cadet, 2006).

Selon Palazzeschi, (2003) il existe une reconnaissance sociale et professionnelle de la formation continue, et ceci, d'un point de vue culturel et statistique. (Cadet, 2006) indique que dans un monde et un environnement socioprofessionnel où la compétition et les défis sont devenus planétaires, chaque sujet dans sa microsociété et dans sa situation locale est à même de se poser

⁵⁰ Raynal et Rieunier (2014, p. 236)

⁵¹ Dans le numéro 40, hors série de la revue Sciences Humaines (2003), Y. Palazzeschi précise que si la loi de 1971 a bien fondé le système français de formation continue, elle concrétise aussi les principes qui présidaient à la loi d'orientation et de programme sur la formation professionnelle de 1966 ; ainsi "il n'y a donc pas un mais trois moments importants dans la genèse de la formation continue : la loi de 1966 définit l'orientation générale du système, l'accord de 1970 et la loi de 1971 le construisent" (p. 13). Dans la même revue, G. Chappelle, J.-C. Ruano-Borbalan et J. Wemaëre reviennent plus précisément sur les différentes étapes et sur les dates clés de l'histoire de la formation continue.

la question de la conscience de soi en s'ouvrant à la formation continue. Cette dernière devient une passerelle par laquelle le sujet professionnel poursuit son développement afin d'accéder à de nouvelles dispositions tant personnelles que requises par son endogroupe. Il se construit dès lors de nouvelles identités qui lui permettent d'agir face à de probables nouvelles situations. Chappelle et al. (2003) expliquent que la formation tout au long de la vie devient pour les salariés une nouvelle possibilité de se former, de choisir, de suivre et de créer leur parcours d'apprentissage dans le milieu professionnel.

Définissant la formation des enseignants, Holec & Porcher (1988) proposent de distinguer la formation académique en tant que volet théorique de la formation et impliquant les savoirs que le sujet doit impérativement posséder pour atteindre la compétence visée et la formation professionnelle, dénommée également formation finalisée. Cette dernière traduit l'ensemble des savoir-faire particuliers qui permettent de s'adapter au domaine professionnel auquel on se destine. Une distinction entre savoirs théoriques (qui renvoient aux savoirs disciplinaires et culturels), savoirs pédagogiques et didactiques (relatifs à la manière d'organiser et de gérer les apprentissages ; (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2001), ainsi que savoirs pratiques ou professionnels (c'est-à-dire les "savoir-faire, savoir y faire" acquis sur le terrain), émerge. Cette différenciation est soutenue par Barbier (2011) et Barbier & Galatanu, (2004) et Cadet (2006) qui appellent à une coordination (Thévenot, 1990) entre les savoirs théoriques, épistémiques et les savoirs d'action ou d'expérience (cf. 52).

En résumé :

La formation des enseignants peut être qualifiée de professionnelle dans la mesure où elle permet de former et de façonner les compétences en articulant et en coordonnant les théories et les pratiques de terrain.

Nous allons voir que la formation professionnelle peut s'étendre vers une modalité individualisée et personnalisée favorisant l'incorporation des dispositifs de formation par les apprenants.

c. Autoformation et apprentissage autorégulé : vers une autonomie guidée

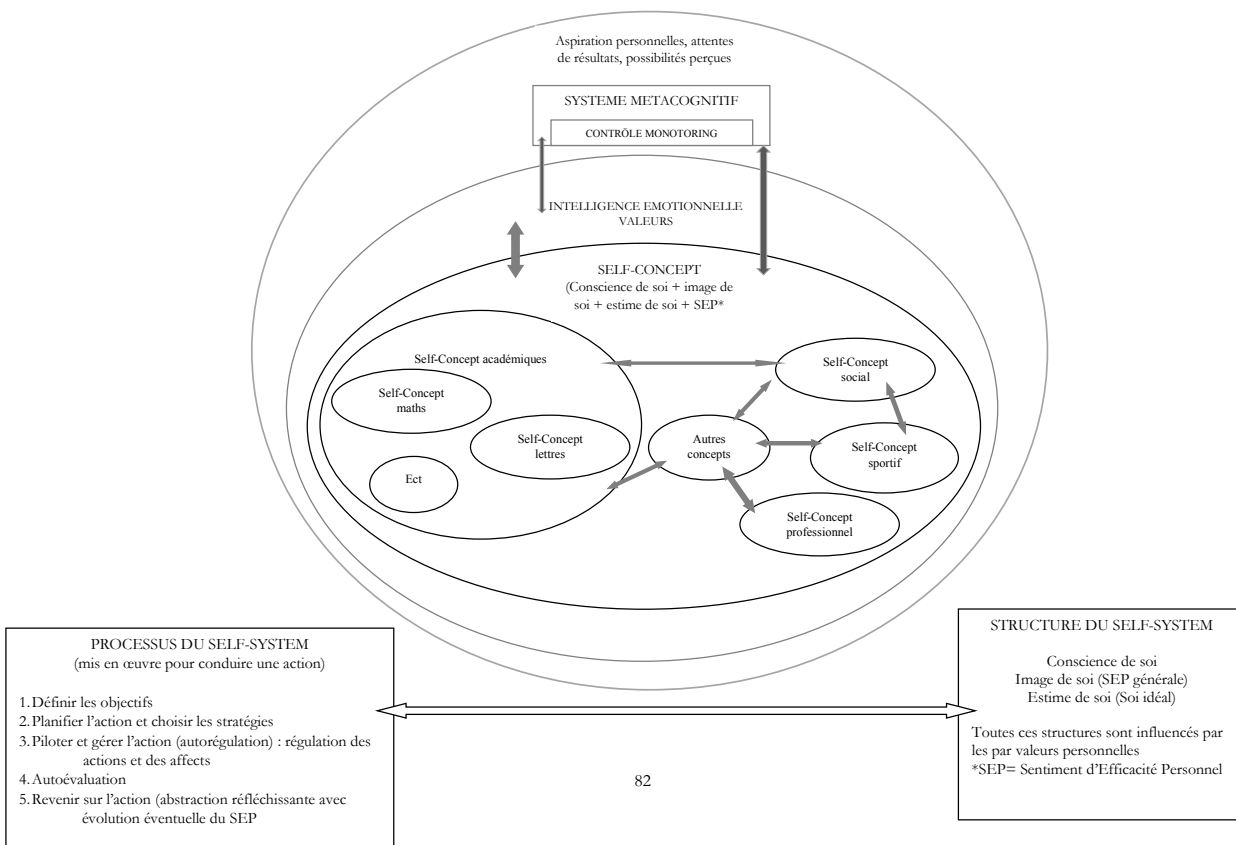
Carré (1992, 2005, 2010) et Carré & Tétard (2003) proposent un modèle en sept piliers de l'autoformation résumés dans le tableau ci-dessous. Ils envisagent l'autoformation comme une démarche autonome d'un apprenant étayée par un programme de soutien et d'accompagnement.

Tableau 11 : Les sept piliers de l'autoformation selon Carré (1992).

PILLIERS	CARACTÉRISTIQUE
Projet individuel	Objectif, stratégies à mettre en œuvre Définition d'un système d'évaluation pour prendre conscience de la progression de l'apprentissage, Co-construire le plan de formation avec l'apprenant et donner du sens à la formation
Contrat Pédagogique	Définir les contraintes, les engagements des différents partenaires (apprenants et formateurs)
Préformation	Permet de préparer les dossiers de formation individualisée sur la base des besoins formulés
Formateur Facilitateur	Rôle du formateur centré sur la progression des apprenants
Environnement ouvert de la formation	Formation à l'utilisation d'outils pédagogiques multiples (outils traditionnels et dématérialisés – TIC – ressources en ligne)
Alternance individuelle/collectif	Travail entre pairs : alternance d'une posture de tuteur à celle de tutoré. Il s'agit de prendre en compte l'altérité
Trois niveaux de suivi	Suivre l'apprentissage individuellement, dans sa relation avec le groupe (les pairs)

L'autoformation consiste, selon Carré (1992), à apprendre par soi-même. Elle implique une forme d'autorégulation que Viau (1994) considère comme des « stratégies cognitives que l'élève utilise consciemment, systématiquement et constamment lorsqu'il assume la responsabilité de son apprentissage » (p. 83). Il s'agit d'un processus de *self-system* (Zimmermann-Asta, 2015) qui définit les objectifs, les choix d'apprentissage, les phases de progression et l'autoévaluation. La figure ci-dessous représente le système de soi ou « *self-system* » :

Figure 3 : *Self-System* (Viau, 1994; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmermann-Asta, 2015)



Le système de soi est constitué de structures et de processus qui permettent le traitement de l'information partant d'un noyau fondamental composé d'un *self-concept*, d'un *self-control* métacognitif et d'une intelligence émotionnelle.

Le *self-concept* est défini par des facteurs tels que la conscience de soi et l'image de soi en tant que dimension cognitive ; et l'estime de soi, le SEP en tant que dimension affective. Ces facteurs sont eux-mêmes déterminés par les composantes sociales, professionnelles et académiques de l'environnement.

Le *self-control* renvoie aux aspirations personnelles et aux attentes en matière de résultats. Entre le *self-control* et le *self-concept*, on retrouve l'intelligence émotionnelle qui est la capacité à pouvoir tenir compte de ses émotions (Goleman, 1999, 2007; Goleman & Piélat, 2007).

Au regard du *self-system*, Zimmermann (2015) résume le concept d'autoformation comme un *monitoring métacognitif* qui intègre les composantes cognitives, affectives et comportementales de la motivation. À ce titre, l'autoformation, dans sa définition, permet de considérer que tous les individus présentent des capacités et des intérêts divers face au savoir. Ce principe renvoie à l'approche individualisée et contextualisée de l'apprentissage proposé par Gardner (1996), Gardner, Murlon, & Taussig (1997) et Gardner (2008). Une approche selon laquelle il existerait une intelligence multiple. Pour définir le concept, Gardner s'appuie sur deux arguments : (1) l'argument neurobiologique selon lequel chaque forme d'intelligence est activée par une zone neurologique et que la défaillance d'une de ces zones entrainerait pour l'individu une perte partielle de ses capacités (cf. 4) ; (2) l'argument empirique : bien que les sujets ne présentent pas le même résultat au QI⁵², ils peuvent tous résoudre, selon une manière qui leur est propre et dans un contexte donné, des problèmes particuliers dès lors qu'ils les connaissent et les maîtrisent.

Bandura (2003) et Viau (1994) soutiennent : qu'il existe une forte corrélation entre la performance des apprenants et l'utilisation qu'ils font des stratégies d'autorégulation. À ce titre, l'un des moyens enclins à améliorer les performances des apprenants et leur aptitude à apprendre consisterait à les accompagner à développer des techniques d'autorégulation. Pour accompagner le développement de ces techniques, Carré (2005) propose trois actions : (1) la fixation d'objectifs, (2) la définition des méthodes et stratégies personnelles pour apprendre, (3) la production d'images d'autoévaluation. Il insiste sur l'importance de tenir compte à la fois du plan d'autorégulation qui permet d'identifier les techniques d'auto-instruction, la gestion de

⁵² Rapport en l'âge mental mesuré par l'intermédiaire d'un test et l'âge. Voir : (Tort, 1974; Crahay, 1996)

temps, l'auto-monitoring, à savoir autoenregistrement et auto-observation ; et le plan de l'autorégulation environnementale qui consiste à faire appel à l'aide d'un pair, d'un tuteur dans une perspective de médiation (Vygotski, 1985; Bruner, 1983; Moal, 1990); cf. 1). Winne & Hadwin (1998) complètent la définition du monitoring métacognitif en le considérant comme un pilotage conscient et volontaire, et donc contrôlé, afin d'optimiser l'efficacité des stratégies personnelles au cours de l'apprentissage.

En résumé :

Quel que soit le modèle de formation, formation professionnelle, formation-action et autoformation, deux principes fondamentaux apparaissent :

1) la finalité des formations est d'acquérir des connaissances fondées sur les savoirs théoriques. Toutefois, soulignons que :

- la formation professionnelle a vocation à développer les compétences professionnelles ;
- la formation action place l'expérience comme étant indispensable à l'apprentissage ;
- l'autoformation s'emploie à individualiser et à personnaliser la formation mettant l'accent sur le monitoring à travers l'expérience, le vécu et les besoins propres à chaque apprenant.

Ces spécificités nous conduisent au deuxième principe qui est :

2) l'ajustement du dispositif au modèle de formation.

Nous venons de comprendre la relation entre dispositif de formation et modèle de formation. Nous allons désormais nous attacher à spécifier le lien qui existe entre la professionnalisation du métier d'enseignant et la conception des dispositifs de formation.

3.1.3.3. Dispositif de formation et professionnalisation du métier d'enseignant

Dans sa définition la plus minimaliste, la professionnalisation est l'action de rendre professionnelle (l'activité d'une personne), c'est-à-dire de donner une finalité professionnelle à l'action (définition du Robert). Face à la demande toujours grandissante de productivité, d'efficacité, et face aux variations des contextes d'activité, nous assistons, depuis plusieurs années, au déploiement de méthodes dites de « professionnalisation », à la fois dans le milieu de la formation et du travail. Elles s'inscrivent souvent en vue de renforcer les apprentissages par rapport aux situations de travail et jouent un rôle de charnière entre formation et travail. Dans sa genèse, la professionnalisation possède un double sens : selon le point de vue de la sociologie américaine, la professionnalisation est, d'après Wittorski (2001, 2007, 2008) en

référence aux travaux de (Parsons, 1974): le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. Selon le modèle français, la profession s'inscrit dans l'idée d'un corps d'État avec la « mise en reconnaissance de soi » dans la société en vue d'une progression hiérarchique. Bourdoncle (1991,1993) et Bourdoncle & Lessard (2003) résument le concept en deux positions : le contrôle des places au sein d'une hiérarchie d'État et d'élite (modèle français) ou la quête du pouvoir économique par des groupes professionnels dans l'idée de réguler le marché (modèle anglo-saxon). Lorsque les organisations de production de bien et de service se sont appropriés le concept, elles l'ont orienté vers une stratégie d'accompagnement de « la flexibilité du travail » dans l'idée de concorder avec l'évolution permanente des situations de travail. Cette définition de la professionnalisation est complétée par le principe selon lequel l'acte de professionnalisation consiste en la « fabrication » d'un professionnel par la formation avec l'articulation plus étroite de l'acte de travail et de celui de formation. Ce principe montre l'importance de l'intentionnalité et de la propriété idéale du dispositif (cf. 3.1.3). Nous considérons ainsi la professionnalisation comme un processus de structuration ou de modulation de la représentation professionnelle que les apprenants ont de leur métier :

« Être qualifié, c'est avoir triomphé de l'épreuve par laquelle la société s'assure à un moment donné et in abstracto, qu'un individu possède les savoirs et les habiletés codifiés pour tenir un poste ou assurer une fonction » (Jobert, 2002, p. 249).

Cette définition montre comment il est plus facile de cerner la notion de qualification que celle de compétence qui exprime dans sa généralité l'aptitude à obtenir une performance en situation de production. La différence entre les deux termes réside dans le fait que la compétence renvoie à des capacités intrinsèques de l'individu (ses habiletés, ses savoirs) et que les résultats attendus sont fonction de l'« investissement subjectif » du sujet, de son désir et de sa capacité de déploiement de son intelligence (rapport individu-réel). La qualification relève quant à elle de l'acquisition de savoirs « codifiés » (construction collective, rapport individu-société, Jobert, 2002; cf. 1). Jobert (2002) revient sur cette distinction en insistant sur le fait que c'est l'inscription sociale de la compétence qui lui confère, en plus de la relation des sujets au réel, une disposition d'émergence (cf. 4.2.2). Le terme « professionnalisation » peut aussi se définir comme la volonté d'un groupe de sujets ayant en commun une activité d'organiser cette dernière sur le marché ou comme la volonté des institutions à « faire bouger » les travailleurs de façon à accroître leur flexibilité au travail. Elle renvoie à la détermination institutionnelle de participer au développement des compétences par la formation de façon conjointe ainsi qu'à l'accroissement de l'efficacité de l'acte de formation (Wittorski, 2007). D'ailleurs, dans son

approche anthropologique de la professionnalisation, Martinez-Verdier (2004) met l'accent sur la question du cadre institutionnel de formation des enseignants, c'est-à-dire du choix de la structure à laquelle on confie la formation initiale et continue des enseignants. Elle invite également à réfléchir, dans le cadre de la formation des enseignants, à l'articulation des savoirs théoriques et des savoirs d'action (Barbier & Galatanu, 2004). En cela, elle considère que le retour du « réflexif » (p.6) au cœur du processus d'identification professionnelle permet de relier la particularité et la diversité des terrains. Cette pratique favorise l'émergence du sujet singulier et réflexif grâce à la pratique réflexive (Schön, 1994; Perrenoud, 2001; cf. 5.3), un sujet qui a le souci de soi, de l'autre et de l'institution juste (Ricoeur, 1990).

En résumé :

La professionnalisation du métier enseignant s'inscrit dans une dynamique d'accompagnement de la flexibilité des apprenants au travail. Elle se réalise grâce à la remise en question des pratiques habituelles et s'exprime notamment par l'évolution des perceptions (affordances ; cf. 1) que le groupe de travailleurs a de son métier au regard de la reconnaissance sociale de sa qualification. La professionnalisation relève d'une volonté institutionnelle. Cette dernière est déterminante dans la mise en place et l'évolution des dispositifs de formation professionnalisante tels que ceux destinés au métier d'enseignant. Enfin, quel que soit le dispositif de formation et sa finalité (professionnalisation), il naît d'une demande institutionnelle pour répondre à des besoins individuels. Il suppose la mise en place de contenus et de moyens, et se confronte dans son opérationnalisation à des contraintes institutionnelles et individuelles. Trois éléments auxquels l'ingénierie de la formation permet de répondre.

3.1.3.4. Ingénierie de la formation

Faire de l'ingénierie revient à concevoir, mettre en œuvre et évaluer une action. Leclercq (2003) distingue trois types d'ingénierie : (1) l'ingénierie sociale qui intervient au niveau macro et concerne l'État et les institutions qui déterminent les grandes orientations, les finalités et les modalités d'évaluation ; (2) l'ingénierie de la formation qui intervient au niveau méso avec des cabinets de consultants, organismes de formation qui opèrent entre les objectifs économiques et politiques de l'ingénierie sociale et les activités pédagogiques ; (3) l'ingénierie pédagogique qui concerne le niveau micro et prend en compte les activités des enseignants et

formateurs à travers la préparation des cours et de leurs pratiques pédagogiques. L'ingénierie de la formation est donc une démarche de conception d'action de formation à travers un plan de formation capable de prendre en compte : « un maximum de variables pour répondre de manière efficace à une demande de formation » (Pain, 2003, p. 7). Elle recouvre trois grandes catégories d'activités :

Tableau 12 : Phases de l'ingénierie de formation.

Analyse des besoins	Définitions des objectifs	Stratégies de formation
Enquêtes de terrains, définitions des thèmes de référence, études de faisabilité	Conception d'un système d'évaluation et de pilotage de l'action	Programmation de l'action, suivi et contrôle

L'ingénierie pédagogique recouvre donc toutes les activités entrant dans la préparation d'une séance de formation, ou encore d'un dossier d'individualisation et d'autoformation relativement limité dans le temps (une heure, une demi-journée). Elle se déroule en général selon sept étapes :

Tableau 13 : Démarche d'ingénierie pédagogique en sept étapes.

Étapes	Définitions
1	Définition des objectifs pédagogiques spécifiques ;
2	Conception des outils d'évaluation ;
3	Conception des situations de départ ou situations problèmes ou motivationnelles ;
4	Définition des prérequis des apprenants ;
5	Conception des situations d'apprentissage ;
6	Choix des aides pédagogiques (matériels de travail : dématérialisés ou non) ;
7	Choix des étapes : définir des micro-objectifs et mobiliser les synthèses de production des apprenants.

En résumé :

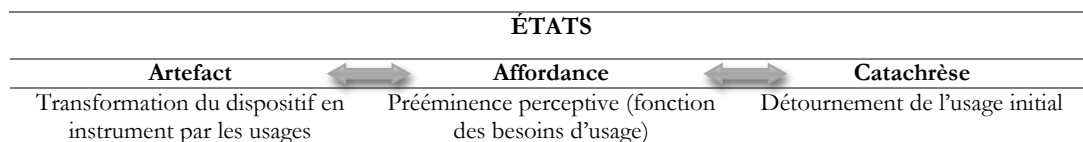
L'ingénierie consiste à articuler des stratégies pédagogiques (techniques d'animation, la conduite de séquences pédagogiques) visant à permettre aux apprenants d'atteindre les objectifs d'apprentissage (Rieunier, 2007).

Approche conceptuelle du dispositif : conclusion

Le dispositif, quelle qu'en soit la nature, résulte d'un besoin, d'une demande. Il fait face à plusieurs états en fonction de l'action exercée sur lui par le sujet : le niveau de la création du dispositif qui s'opère par artefact ; l'affordance du dispositif qui permet de recouvrir l'ensemble des possibilités d'usage perçues par le sujet ; le passage au stade d'instrument par les usages et les pratiques des sujets (instrumentalisation vs instrumentation). Son utilisation peut correspondre partiellement ou totalement aux usages initialement prévus par les concepteurs en fonction des besoins du sujet. Lorsque les pratiques et les usages contribuent à détourner les fonctions initiales du dispositif, alors nous sommes à l'état de la catachrèse.

La spécificité des dispositifs de formation réside dans le fait qu'il relève d'un processus d'apprentissage. Le degré d'implication du sujet et la nature de ses besoins à l'égard du dispositif de formation sont déterminants pour amener son utilisation au stade de catachrèse. Les dispositifs de formation comme leur nom l'indique sont destinés à la formation, laquelle peut être définie selon plusieurs modèles (formation-action, formation professionnelle et autoformation). Le choix du modèle de formation détermine le dispositif dans son contenu et dans sa réalisation ; et pour répondre à cette exigence, on a recours à l'ingénierie de la formation. Le schéma ci-dessous représente les trois états de l'évolution d'un dispositif de formation.

Figure 4 : Les étapes de l'évolution d'un dispositif de formation



Une fois activés, les trois états (artefact, affordance, catachrèse) sont possibles de telle sorte que l'un peut faire évoluer l'autre. Il revient au sujet de déterminer l'utilisation qu'il souhaite faire du dispositif en fonction de ses besoins (instrumentalisation).

Dans le cadre de notre recherche, nous nous interrogeons sur le dispositif de formation (IFADEM) en tant qu'objet d'appropriation par les enseignants. À présent que nous connaissons les caractéristiques d'un dispositif de formation, nous allons donc explorer la définition de l'appropriation sous un angle interdisciplinaire (Claverie, 2010).

3.2. Approche conceptuelle de l'appropriation

Communément, le terme « appropriation » se définit par « ce qui appartient en propre » à un individu, un processus qui concerne à la fois un artefact matériel ou un artefact symbolique (Duthoit & Metz, 2012). Nous allons voir que plusieurs champs disciplinaires se sont intéressés à définir le processus d'appropriation. Nous aborderons l'appropriation autour de cinq disciplines que sont respectivement : la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, la communication et la Didactique des langues. L'ensemble des définitions nous permettra de conclure sur les principaux déterminants de l'appropriation.

3.2.1. Approche sociologique de l'appropriation

En sociologie, l'appropriation est définie autour de quatre caractéristiques : le détournement d'usage, l'intentionnalité des individus et le temps, le contexte d'appropriation et le caractère personnel du processus (incorporation).

(1) L'appropriation comme un détournement d'usage : ainsi considérée par de nombreux auteurs (De Certeau, 1980; Méadel & Proulx, 1998; Lacroix, Tremblay, & Pronovost, 1993; Breton & Proulx, 2002; Docq & Daele, 2001; Bachelet, 2004; (Jouët, 1990), l'appropriation représente un écart entre un dispositif prévu et l'action ou la pratique effectivement réalisée. Devant l'ambiguïté et la complexité du terme usage, les auteurs s'entendent sur deux définitions principales de la notion : (a) l'usage en tant que l'utilisation d'un outil à travers des techniques, des pratiques et des règles communément distribuées de telle sorte que l'individu est au centre de l'action ; (b) l'usage comme un choix au sein d'un ensemble de possibilités pour se réinventer. Ils en déduisent que les facteurs psychologiques et cognitifs intervenant alors dans l'usage et les actions afférentes en tant que fait observable sont mesurables. L'appropriation dans cette condition s'apparente à une forme de décision pour agir.

(2) L'appropriation comme une trajectoire intégrant aussi bien l'intentionnalité, la volonté, le désir des individus que le sens qu'attribuent les acteurs aux technologies qu'ils utilisent (DeSanctis & Poole, 1994; de Vaujany & Cluze, 2004). Cette approche fait écho à la définition du dispositif de formation par Albero (2010b); cf. 3.1.3.1). Ce positionnement nous permet de relever que le temps, donc la durée, est inhérent au processus d'appropriation, en ce sens qu'il existe des disparités entre les intentions des acteurs et les résultats ou conséquences qui résultent de leur action (Roux, 2007).

(3) L'importance du contexte d'appropriation : au même titre que la volonté, l'intentionnalité ou le désir qui sont des propriétés intrinsèques à l'individu, la dimension contextuelle est un paramètre structurant de l'activité dans le rapport individu-artefact (Nardi, 1996). Roux (2007) complète en indiquant que les activités et les acteurs, tout en contribuant à spécifier les contours du contexte, en subissent tout aussi l'effet. Cet élément renvoie à la fois au caractère récursif de l'apprentissage et à l'action située (cf. 5.1.2.3) qui souligne la capacité d'adaptation des individus devant le caractère singulier, contingent et particulier, de certaines situations.

4) Le caractère personnel du processus d'appropriation : la dimension de l'expérience à travers les pratiques de l'individu constitue un paramètre essentiel de l'appropriation. Il s'agit d'un investissement personnel, une intégration de l'objet à l'individu. Bourdieu (1979) propose d'envisager que :

«La plupart des propriétés du capital culturel peuvent se déduire du fait que, dans son état fondamental, il est *lié au corps* et suppose l'incorporation. L'accumulation du capital culturel exige une *incorporation* qui, en tant qu'elle suppose un travail d'inculcation et d'assimilation, coûte du temps et du temps qui doit être investi personnellement par l'investisseur : /.../travail personnel, le travail d'acquisition est un travail du "sujet" sur lui-même/.../. Le capital culturel est un savoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la "personne", un habitus. » (1979, p. 34)

L'appropriation est en ce sens un processus d'incorporation qui suppose une expérience personnelle et un investissement par l'action propre de l'individu.

En résumé :

L'approche sociologique de l'appropriation soutient d'abord le caractère temporel du processus d'appropriation et le définit comme étant dynamique, réversible et en perpétuel mouvement. Elle s'accorde à dire que le contexte occupe une place importante dans le parcours d'appropriation. Enfin, l'individu est positionné par son action au cœur du parcours d'appropriation engageant sa capacité d'adaptation et son implication.

3.2.2. Approche psychosociale et cognitiviste de l'appropriation

En psychologie (sociale et de la cognition, environnementale), la définition de l'appropriation ne fait pas consensus. Nous faisons le choix de retenir les définitions suivantes :

- L'appropriation découle nécessairement de la volonté consciente de l'individu (Haumesser, 2004)

- L'appropriation comme résultante de trois « états » appropriatifs (Massard-Vincent, 2005) : (1) le processus cognitif permettant à l'individu de rééquilibrer sa structure cognitive (Festinger, 1962) à la suite de perturbations dans son environnement. C'est en fonction de ses représentations (cf. 5.1.3) que l'individu interprète le dispositif auquel il est exposé et qu'il guidera ses actions dans l'usage du dispositif ; (2) le processus de construction de sens selon lequel l'individu investit des significations, des valeurs, dans l'usage d'un outil ou d'un savoir. Ce processus explique qu'il existe un écart d'usage entre les pratiques imaginées par les concepteurs et les pratiques effectives des utilisateurs ; (3) le processus de formation de pratiques renvoyant au caractère itératif donc répétitif des usages dans le parcours d'appropriation ;
- L'appropriation comme un apprentissage progressif et soutenu selon une trajectoire personnelle, individuelle (Prohansky, Ittelson, & Rivlin, 1970; (Fischer, 1983, 1997), soulignant la dimension temporelle et cognitive de l'appropriation.
- L'appropriation comme un ensemble de dispositions (attitude personnelle, subjective ; (Wicklund, Reuter, & Schiffmann, 1988) que l'individu intègre dans son répertoire de connaissances ou schèmes d'actions (Goffman, 1973, 1974; Cicurel, 2002, 2011; Lahire, 2005; Fiard & Auriac, 2005 ; Cadet, 2006);
- L'appropriation comme adhésion, engagement (Kiesler, 1971; Joule & Beauvois, 1998; Joule, Beauvois, & Deschamps, 1987), de l'individu à une idée ou à une action (Ross & Sicoly, 1979; Wicklund et al., 1988). Parmi les facteurs qui influencent l'individu dans son choix d'adhésion, il y a la valorisation personnelle et la reconnaissance sociale que confère l'adhésion. Dans cette perspective, on observe des changements d'attitudes et l'émergence de nouvelles représentations ou de nouvelles connaissances (Orfali, 2005).

L'ensemble de ses définitions a été soutenu par l'élaboration d'échelles de mesure de l'appropriation (DeSanctis & Poole, 1994; Chin, Gopal, & Salisbury, 1997; Salisbury, Chin, Gopal, & Newsted, 2002). La mise en place de ces échelles traduit l'idée qu'une évaluation objective de l'appropriation est envisageable.

En résumé :

L'apport de la psychologie (sociale, environnementale et cognitiviste) de l'appropriation à l'égard de notre positionnement réside dans le fait qu'elle définit l'appropriation comme étant un processus d'apprentissage relevant d'une volonté consciente et individuelle, donc

subjective, positionnant à nouveau le sujet comme acteur et décideur des modalités et du temps d'appropriation. La dimension cognitive du sujet est donc essentielle à l'appropriation renvoyant à l'approche conceptuelle du *self-system* (cf. 3.1.3.2). Enfin, trois autres caractéristiques permettent de situer le bénéfice de l'approche psychologique : le fait qu'elle postule l'adhésion et l'engagement comme indispensable à l'appropriation d'un dispositif ; l'idée selon laquelle ces deux phénomènes sont dépendants de la reconnaissance sociale qu'ils génèrent (on retrouve ici le lien avec la caractéristique sociale de la professionnalisation, cf. 3.1.3.2b) ; et le fait qu'il existe un lien entre perception (affordance) et appropriation et des écarts entre affordance et usage effectif.

3.2.3. Approche socio-anthropologique de l'appropriation

L'exposé d'une approche anthropologique de l'appropriation dans le cadre de notre étude prend essentiellement en compte la position de Vinatier & Pastré (2007), du rapport au savoir comme un principe « organisateur de la pratique enseignante ». L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir suppose la mobilisation des sujets dans les activités qui mettent en jeu des savoirs comme facteurs déterminants de l'action didactique (Cappiello & Venturini, 2009). Selon ces derniers, cette action doit aussi faire « sens » au sujet, car le rapport au savoir se construit à travers trois dimensions : (1) une dimension épistémique qui renvoie principalement à la rupture épistémologique et à l'obstacle épistémologique (Bachelard, 1938) ; (2) la dimension identitaire selon laquelle l'apprentissage de l'appropriation se fait au travers d'une relation entre l'environnement et les autres acteurs sociaux (Vygotsky, 1987) ; (3) la dimension sociale à travers laquelle l'apprentissage renvoie à l'individu qui fait aussi appel aux membres de la communauté dans une société structurée, hiérarchisée, incarnée dans une histoire. Finalement, l'individu accède à l'état de sujet, à l'intérieur d'une société qui modélise et module les dimensions épistémiques et identitaires du sujet à travers des systèmes de valeurs.

En résumé :

L'approche socio-anthropologique permet ainsi d'articuler aussi bien des démarches empiriques, descriptives, inductives et déductives du processus d'appropriation et de questionner à nouveau la notion de sujet et sa capacité à la réflexivité face au poids du contexte d'appropriation, notamment des institutions et des cultures éducatives spécifiques.

3.2.4. Appropriation vue par les sciences de la communication

(Theureau, 2011) propose de définir l'appropriation comme une :

«.../intégration partielle ou totale, d'un objet ou d'un dispositif à la culture propre, de l'accompagner d'une individuation de son usage et de transformation plus ou moins importante de cet objet, de cet outil ou de ce dispositif lui-même » (2011, p. 11).

Proulx (2001) renforce cette définition en insistant sur le fait que l'appropriation est une maîtrise cognitive et technique, une « intégration sociale » et une « potentialité de création ». L'appropriation est aussi fonction « des caractéristiques et des objectifs de chaque situation de travail » (Cuvelier & Caroly, 2009, p. 15). L'appropriation fait donc appel à l'action de l'individu dans un contexte donné :

« L'acte d'appropriation se révèle, non pas par rapport à l'interface en elle-même, mais en dehors, dans une combinaison d'éléments disparates et complémentaires. Cet ensemble d'actants de l'environnement cognitif de l'utilisateur se définit dans un mouvement qu'il associe à la recherche d'une meilleure optimisation et rationalisation de sa pratique » (Cotreaux & Jacques, 2004, p. 9).

L'appropriation se définit par conséquent comme une dynamique sociale et individuante. Ainsi, « l'un des enjeux de l'appropriation serait une co-construction interactionnelle d'une situation, considérée comme l'actualisation de modalités précises, explicites et négociées de l'implication artéfactuelles et objectales dans l'organisation de l'action » (Paquelin, 2009, p. 191).

En résumé :

L'appropriation est à la fois un apprentissage des fonctionnalités du dispositif et l'apprentissage des contenus. Les théories de l'apprentissage (cf. 1) admettent l'importance de l'expérience de l'individu dans les processus d'apprentissage. Ainsi, l'appropriation peut être analysée comme l'activité d'un individu face à un artefact, à un dispositif.

3.2.5. Appropriation en didactique des langues

En didactique des langues, l'appropriation est abordée sous l'angle de l'apprentissage d'une langue, étrangère, seconde ou maternelle. Carlo, Granget, Kim, Prodeau, & Véronique (2009) considèrent l'appropriation comme l'ensemble du procès social et cognitif, intrapsychique, dont l'apprenant n'est pas complètement conscient, en vue de la maîtrise d'une langue étrangère ou seconde. Dans cette perspective parler d'appropriation permet d'aller au-delà de la distinction entre procès d'apprentissage et acquisition (Galissou & Coste, 1976; Krashen, 1981; Bange, 1992). Selon Cuq (2003) le terme d'appropriation est parfois employé comme

hyperonyme pour s'écarter de la dichotomie acquisition/apprentissage. Dès lors l'appropriation désigne l'ensemble des comportements conscients ou non et volontaires de l'apprenant.

Demougin (2008) questionne l'appropriation de la langue en tant qu'expression de soi, du sujet-locuteur et du rapport à l'autre au sein d'une communauté. Pour elle, les pratiques culturelles (symbolique, social et scolaire) constituent une précieuse entrée dans l'espace de l'autre en même temps qu'elles offrent un cadre pour la construction de soi. En ce sens, la variation et la diversité des contextes en situation d'appropriation demeurent importantes. Cette approche de l'appropriation implique la nécessité d'intégrer, dans les projets de formation ou les dispositifs d'apprentissage, les fonctionnements sociaux de la langue et les aspects culturels liés aux pratiques discursives. Il s'agit ici de s'inscrire dans une démarche constructiviste et de mettre l'accent sur l'inter et l'intra culturel (cf.4.1.1). D'ailleurs, Cicurel & Véronique, (2002) insistent sur le fait qu'apprendre une langue dans une classe ou au sein d'un dispositif médiatisé ne ressemble nullement à une acquisition en milieu naturel. L'enseignement-apprentissage d'une langue suppose des interactions, et le modèle de Cicurel (2002) montre que les échanges co-construits à travers les interactions témoignent de l'apparition de phénomènes tels que : la demande d'aide, la reformulation, le contrat didactique et l'hétéro-achèvement. À ce titre, la didactique de la L2 appréhende le discours comme objet d'appropriation par des sujets-apprenants écartelés entre leur subjectivité et la norme sociale de la langue. Une position soutenue par (Riley, 1994, 2009, 2010) qui rappelle que la compétence socioculturelle inclut la compétence de communication, laquelle intègre la compétence linguistique renforçant l'idée qu'il existe un lien entre pratiques discursives et appropriation.

L'apprentissage et l'appropriation de la L2 réveillent alors la dimension culturelle et reflètent une individualité à travers des pratiques discursives au sein d'une communauté de locuteurs. Tout apprentissage implique une prise de recul et une déstabilisation des comportements émotifs, actionnels et cognitifs incorporés préalablement (Narcy-Combes, 2005); cf. Figure 3 : *Self-System*. Cette déstabilisation est alors prise en charge et facilitée par des interactions doublées de médiation, d'étayage (Vygotski, 1985; Bruner, 1983; Moal, 1990). L'étayage et la médiation amortissent, réduisent ou annihilent la perception de l'innovation ou du changement comme une menace ou une perte de repères liée à l'habitus (Bourdieu, 1980; Lahire, 2001; Lenoir, 2007). Partant de cette observation, et si l'on retient que l'apprenant dispose d'une L1, une partie de ce que l'apprenant « sait » concernant la L1 lui servira dans l'appropriation de la L2.

En résumé :

En didactique des langues, le discours occupe une place essentielle dans le processus d'appropriation par les sujets-apprenants. Situé entre la subjectivité et la norme sociale, c'est par l'expérience de ses pratiques discursives que le sujet incorpore la langue en cours d'apprentissage.

Approche conceptuelle de l'appropriation : conclusion

L'approche pluridisciplinaire de l'appropriation nous permet de relever plusieurs caractéristiques du phénomène. Le tableau ci-dessous résume ces caractéristiques en fonction des disciplines.

Tableau 14 : Approche pluridisciplinaire de l'appropriation : principales caractéristiques.

Caractéristiques de l'appropriation	DISCIPLINES				
	Sociologie	Psychologie	Anthropologie	DDL	Communication
Temporelle (processus)	×				
Dynamique	×				
Contextualisée	×		×	×	×
Individualisée Personnalisée	×	×		×	×
Processus d'apprentissage		×			
Intentionnelle (self-system)		×			×
Déterminée par l'adhésion et l'engagement (norme, reconnaissance sociale)		×			
Déterminée par la réflexivité			×		
Déterminée par l'expérience discursive				×	×

La pluralité des déterminants de l'appropriation confirme la complexité du processus. La nature de ses déterminants est à la fois situationnelle, relationnelle et dispositionnelle. Situationnelle, car une place importante est accordée à la contextualisation. Relationnelle puisque l'expérience discursive du sujet joue un rôle important dans le parcours d'appropriation et parce que l'appropriation est définie comme un processus d'apprentissage.

En effet, nous verrons que l'approche sociocognitive de l'apprentissage (cf. 51) confère une place importante à l'interaction et à l'intersubjectivité. Enfin, dispositionnelle en ce sens que l'appropriation est définie comme un parcours personnalisé et individualisé ; parcours au cœur duquel on retrouve le sujet. C'est l'intentionnalité de ce dernier qui va l'amener à adopter des comportements d'adhésion et d'engagement à l'égard de l'objet d'appropriation, comportements qu'il fera évoluer de façon actionnelle au regard de sa capacité réflexive.

Dans le cadre de notre étude, l'intérêt se porte sur l'appropriation du dispositif de formation par les enseignants bénéficiaires. Compte tenu de la place essentielle occupée par le sujet-acteur dans l'appropriation, le prochain paragraphe présente les caractéristiques professionnelles et identitaires du sujet-enseignant.

3.3. Sujet enseignant et identité professionnelle

Le Robert définit le « sujet » comme le support d'une action, d'une influence ou encore soumis à l'observation à travers des études, des enquêtes. Selon Hage & Reynaud (2014) la définition du Robert, permet de considérer le caractère « subjectif » à travers la relation directe de l'individu avec ses expériences personnelles. Si avec Descartes (1641) le sujet semble confiné dans une dimension rationaliste, n'étant qu'un être pensant, Hume (1746), dans une vision plus empiriste, n'envisage l'existence du sujet que grâce à sa capacité à percevoir le monde. Selon Lacan (1966) le sujet n'a rien de substantiel il se caractérise par l'acte de la parole en ce sens que le sujet est avant tout un sujet « parlant » impliquant une intention. Kant (1785), par sa contribution, a permis de concilier la position de Descartes et de Hume. Dès lors, le sujet existe à la fois parce que nous pensons et du fait que nous percevons le monde qui nous entoure. Ainsi le monde est construit grâce à notre imagination. Nous ne pensons et ne nous exprimons qu'en tenant compte de la globalité de la société humaine. Le sujet n'existe donc pas indépendamment de son environnement et de ses pairs. D'ailleurs, Badiou (1982) rappelle que le sujet n'advient qu'à partir de l'émergence d'un événement créateur dans un contexte et dans une situation donnée. En définitive et à la suite de Hage & Reynaud (2014) nous convenons que pour définir le sujet, il semble indispensable de tenir compte à la fois des caractéristiques subjectives que de l'environnement non humain.

3.3.1. Sujet-apprenant-enseignant

En nous référant aux théories de l'apprentissage (cf.4.1), il ressort des modèles de causalité issus du behaviorisme (Watson, 1913; Skinner, 1969; Skinner, Richelle, 1971) ; du

constructivisme (Piaget, 1937, 1970, 1974, 2012) ; de l'apprentissage social (Bandura, 1986, 1989, 2003) et de l'approche historico-culturelle (Leontiev, 1975, 1976) ainsi que de la neurophénoménologie (Varela, Thompson, & Rosch, 1993) que de la définition et l'existence du sujet sont fondées sur l'action de celui-ci (cf 0 et 4.3.2). A ce titre, Hage & Reynaud (2014) soulignent que depuis le début des années 1980, on assiste à une centration sur le « sujet-apprenant » (enseignant-stagiaire dans le cadre notre étude). L'apprentissage se fait grâce à l'action car cette dernière permet au sujet d'émerger : face au problème qui surgit dans l'action, le sujet tente de trouver des solutions, ce qui lui permet d'élargir ses champs d'activité et d'augmenter ses possibilités d'action. A la suite de Holzkamp (1993), Hage & Reynaud (2014) parlent d'apprentissage expansif inscrivant le sujet comme individu actif. Ce dernier est dynamique quittant une position de simple observateur externe à celle de l'action. Holzkamp (1993) soutient par ailleurs que l'apprentissage est aussi là où il y a enseignement, et que l'apprentissage ne saurait être intentionnel, que si le sujet-apprenant (enseignant-stagiaire) témoigne lui-même des besoins d'apprendre. Autrement dit, il existe une interdépendance entre le sujet et l'action d'apprentissage. Toutefois, dans le cadre d'un apprentissage ou d'une formation, tous les choix, ne proviennent pas toujours du sujet lui-même, ils peuvent être le fait de tiers, de structures extérieures ou d'institutions qui peuvent imposer au sujet de réagir ou d'apprendre (Hage & Reynaud, 2014). Une telle démarche peut contraindre le sujet à rechercher l'entretien d'une autonomie sous la forme de dépendance relative (Schmelter, 2006).

En définitive, afin d'éviter ce que Holzkamp (1993) désigne comme « court-circuit enseignement-apprentissage », il semble indispensable de mettre l'accent sur l'intérêt du sujet-apprenant (l'enseignant stagiaire) pour l'apprentissage ou la formation (Hage & Reynaud, 2014).

3.3.2. Les croyances du sujet-enseignant

Si, comme nous le verrons en 4.1 et 4.3.2.2, il existe une pluralité de courants qui s'intéressent à la problématique de l'action humaine : la psychologie (Leontiev, 1975, 1976), sociologie (Garfinkel, 1967, 2002; Goffman, 1973, 1974, 1983; Suchman, 1987; Schütz, 1987, 1998), la philosophie analytique (Anscombe, 1990) et la phénoménologie, l'herméneutique (Schütz, 1987, 1998; Ricoeur, 1977, 2000, 2004; Depraz, 2012), il est difficile de parler d'une approche unifiée de l'action humaine (Filliettaz, 2002, 2004).

Observant les pratiques professionnelles des enseignants, il est possible de considérer qu'elles proviennent de principes pédagogiques, de considérations et de pratiques personnelles

(Golombek, 1998; Johnson & Golombek, 2003), de convictions et croyances personnelles (Woods, 1996, 2003; Woods & Çakır, 2011). Les « considérations pédagogiques » (Breen, Hird, Milton, Oliver, & Thwaite, 2001), les « principes » (Bailey, 1996, 2001) et les « maximes » (Richardson, 1996), renvoyant aux croyances des enseignants sont des éléments essentiels permettant de comprendre les convictions et les habitus des enseignants et de mieux analyser leurs pratiques.

Rattachées aux théories relatives à la pensée enseignante (*teacher thinking*), les croyances représentent « l'état mental d'un individu dont la proposition est considérée comme vraie par cet individu » (Borg, 2001, p.181). Dans la perspective de Riley (1994, p.12) les «croyances» sont envisagées comme étant synonymes de « représentations ». Selon Riley (1994, p. 8) les croyances sont à la fois la manière de penser le monde et la façon de penser ce que l'on pense : « *way we think we think* ». Ainsi, dès lors que l'individu verbalise sa manière de penser, les croyances deviennent des représentations. Les croyances sont par conséquent considérées comme des savoirs individuels, idiosyncratiques, subjectifs et intimement attachés à des valeurs (Pajares, 1992). Dans une perspective constructiviste, (Woods, 1996, 2003) envisage les croyances comme des savoirs et considère qu'il existe une similarité entre leur genèse et leur évolution. A ce titre, et selon Borg (2001), les croyances participent au jugement de valeur et deviennent des instances évaluatrices. Cependant, si les croyances sont individuelles, elles sont aussi collectives. Intériorisées par les sujets, elles sont souvent ancrées dans un habitus social, dans une culture sociale, économique et politique partagée. Elles sont le fruit d'un processus socio-historique contextualisé :

«/.../ nous avons tous intériorisé une multitude de croyances que nous pouvons plus ou moins verbaliser, mais qui, pour une partie d'entre elles, sont liées à des normes sociales produites, portées et diffusées par des institutions aussi diverses que la famille, l'école, les médias, les églises, les institutions médicales, judiciaires, politiques, etc. » (Lahire, 2002, p. 418).

Les croyances ou habitus individuels sont alors inscrits dans l'expérience sociale et sont propres à chaque personne rejoignant le postulat selon lequel les croyances et habitus sont aussi ancrés dans des expériences scolaires et professionnelles au sein d'une communauté et sont vécues collectivement (cf. 4.3.2.1).

3.3.3. De la notion d'habitus à celle de disposition : une approche plurielle des identités

A la suite d'Halbwachs (1994, 1997), Lahire (2002) insiste sur la nécessité d'une prise en compte du « passé incorporé » des acteurs. Il fait observer que la socialisation passée constitue un des éléments essentiels de transformation de l'action du sujet. Dès lors il propose de

recourir à une perspective dispositionnaliste. Il envisage les « dispositions » comme des « propensions, inclinaison, penchants, habitudes, tendances, manières d'être persistantes » (Lahire, 2002, p. 19). Partant de l'idée que les « dispositions » (cf. *Self-System* (Viau, 1994; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmermann-Asta, 2015) sont des processus invisibles avec toutefois quelques indices perceptibles par « la manière dont l'acteur se comporte, agit et réagit, dans une série de situations » (2002, p. 12). (Lahire, 2002) souligne que la possibilité d'une analyse de l'action est envisageable. Il soutient que cette possibilité se trouve dans l'observation et l'analyse des socialisations plurielles qui gouvernent les « dispositions » à l'action. A cet effet le sujet

« /.../ est défini par l'ensemble de ses relations, engagements, appartenances et propriétés, passés et présents. En lui, se synthétisent ou se combattent, se combinent ou se contredisent, s'articulent harmonieusement ou coexistent plus ou moins pacifiquement, des éléments et des dimensions de sa culture (au sens large du terme) qui sont généralement étudiés séparément par les chercheurs en sciences sociales /.../ » (2002, p. 3- 4).

Comme nous l'avons vu en 3.1.3.2a, l'apport de Lahire (2002) fait suite à la position de Bourdieu relative à la notion d'incorporation des structures sociales et d'habitus. Si la notion de l'habitus demeure utile pour analyser des situations liées à l'expérience, selon Lahire (2011, 2012) elle ne tient pas compte de la pluralité des actions possibles du sujet. Le capital social, culturel ainsi que le parcours individuel, ne peuvent seuls, constitués les facteurs déterminants de l'action du sujet. Il soutient alors l'idée des expériences de socialisations passées. La socialisation plurielle de Lahire (Lahire, 2002, p. 420-421) s'observe grâce plusieurs modalités: la socialisation par « entraînement » ; la socialisation par « inculcation » explicite (didactique) ou implicite (imprégnation) et la socialisation « silencieuse » (Nicolas, (2014); cf. Annexe 38 – Les modalités de la socialisation (Lahire, 2002)).

A la suite de Lahire (2002), Nicolas (2014) soutient que les modalités de la socialisation rendent possible la flexibilité de l'habitus. Elle souligne entre autres qu'avec Lahire, l'habitus ne peut être vu en tant que système de dispositions en ce sens que c'est de la situation où émerge l'action que dépend l'actualisation ou non de l'habitus. Nous pouvons, dès lors, considérer que les « traits dispositionnels » d'un sujet trouvent leur genèse de la pluralité des différentes socialisations (Nicolas, 2014). Le tableau suivant résume les caractéristiques de ces « traits dispositionnels » (Lahire, 2002, p. 19-23) :

Tableau 15: Caractéristique des traits dispositionnels selon Lahire (2002, p. 19-23).

Caractéristique	Définitions
La traçabilité	Retracer l'histoire d'une disposition, situer le moment de socialisation
La récurrence	Un événement singulier ne suffit pas à indiquer une disposition, qui porte en son sein « /.../ l'idée de récurrence, de répétition relative, de série ou de classe d'événements, de pratiques... »
L'influence du contexte	La disposition n'est pas un concept exempt de l'influence du contexte: la transférabilité des schèmes ou des dispositions est relative et dépend du contexte ; la relation entre disposition et contexte n'est mise au jour qu'après observation empirique répétée ;
Ajustement et réajustement	La disposition s'entend comme un ajustement du schème individuel aux situations rencontrées, mais l'ajustement n'est pas la seule actualisation de la disposition, qui peut rester inhibée ou transformée, soumise à des « réajustements congruents successifs »
L'émotion	La disposition (« situations où il y a penchant, inclination, propension, tendance ») (diffère de la notion de « compétence », entendue comme « ressource potentiellement mobilisable » (par les acteurs. De même, les dispositions ne sont pas synonymes « d'appétences (passion), de dégoûts/rejets (sale manie, mauvaise habitude) et d'indifférence (routine, automatisme) »

Il s'agit par conséquent de tenir compte du caractère pluriel de l'identité du sujet en fonction du contexte, de l'émotion ainsi que de la dimension répétitive. L'approche dispositionnaliste de Lahire permet de mieux appréhender aussi la complexité liée à la variété des expériences individuelles, que nous aborderons en 4.3.2.1, et les problématiques relatives à la co-évolution des dispositifs de formation (cf. 4.4).

3.3.4. Sujet enseignant et identité professionnelle

Paquay et al. (2001) soutiennent que les enseignants sont des professionnels de l'organisation de situations d'apprentissage. Les enseignants passent progressivement d'un statut d'exécutant à un statut de « professionnel ». Il s'agit de praticiens disposant d'acquis et de capacités à réaliser de façon autonome et en responsabilité des actes intellectuels non routiniers dans des situations complexes (Lemosse, 1989; Bourdoncle, 1993). La professionnalité peut se caractériser par deux éléments : (1) la maîtrise de « savoirs professionnels » que sont les savoirs enseignés, les grilles d'analyse des situations, les techniques d'enseignement ; (2) les schèmes de représentation, d'analyse, de décision, d'évaluation (Paquay et al., 2001). Avec (Schön, 1994b), nous convenons que le savoir de l'enseignant-professionnel se construit en s'appuyant sur l'expérience et le vécu sur le terrain. Ce principe admet que la professionnalité de l'enseignant ne se réalise qu'en articulant les savoirs théoriques et les savoirs d'action ou expériences (Barbier, 1996; Bernadou, 1996).

Cependant, selon (Paquay et al., 2001), les enseignants ne sont pas uniquement des agrégats de compétences et de savoirs. Ce sont des personnes à part entière, en relation et en devenir. Baillauquès (1990, 2001) rappelle que la professionnalisation est intimement liée au développement personnel des enseignants. Ainsi, les dispositions de l'enseignant novice diffèrent de celles de l'enseignant expert (Elbaz, 1993) et (cf. 5.2.5). Par conséquent, il existe des facteurs individuels, organisationnels et culturels qui influencent la construction de l'identité des enseignants (Paquay et al., 2001).

Altet (2001) fait remarquer qu'il est fondamental de reconnaître l'identité professionnelle des enseignants. Elle propose de définir la professionnalité de la fonction enseignante à travers un processus de rationalisation des savoirs et des pratiques efficaces en situation. Dans ces conditions, l'enseignant est un professionnel de l'interaction, un praticien avec à la fois une fonction didactique d'organisation, de gestion de contenus, et une fonction pédagogique de régulation interactive des situations d'apprentissage. Selon Altet (2001) la formation des enseignants doit partir des pratiques afin de faire réfléchir sur des pratiques réelles en combinant trois processus : (1) la formation ; (2) l'action et (3) la recherche. Cette démarche permet de développer une analyse et une production des savoirs pédagogiques formalisées en les transférant à d'autres situations et en les adaptant à des nouvelles situations d'apprentissage. Dans cette perspective, Baillauquès (2001) postule que la représentation du « Maître » influence les comportements et les compétences professionnelles. Elle précise la nécessité de prendre en compte les rapports entre personne et profession. Elle met l'accent sur le fait qu'il est important que l'enseignant adhère à l'idée de bénéficier d'une formation et qu'il intègre la démarche de formation. Deux implications qui permettent à l'enseignant d'être dans une disposition d'engagement réflexif.

Carbonneau & Héту (2001) soutiennent qu'au sens piagétien du terme l'enseignant est un opérateur de schèmes d'action, et appellent à tenir compte de la complémentarité entre les processus d'assimilation et d'accommodation en ce qui concerne l'apprentissage des enseignants novices. Ils invitent à réfléchir la nature des savoirs des enseignants novices par opposition à celui des enseignants experts. Carbonneau & Héту (2001) indiquent que l'observation de séquences vidéos de pratiques pédagogiques contribue à des actions intériorisées, anticipatrices en vue d'affermir la réflexivité et les représentations socioprofessionnelles des enseignants. Ils expliquent qu'alors que l'enseignant novice prend le temps d'analyser une situation pour s'y repérer, l'enseignant expert passe immédiatement de la

perception à l'action. En tout état de cause, l'enseignant professionnel construit progressivement ses compétences en partant de ses pratiques et d'une théorisation de son expérience (Charlier, 2001). L'adaptabilité dans le parcours professionnel de l'enseignant passe par une analyse de pratique, sa capacité à agir dans des situations diverses et variées (Altet, 2001; Charlier, 2001).

En résumé :

L'enseignant-professionnel est une personne autonome dotée de dispositions spécifiques et spécialisées. Ces dispositions s'appuient sur des savoirs rationnels, reconnus, provenant de la science ou des savoirs explicites fondés sur les pratiques. L'identité des enseignants se construit autour du développement de leur autonomie et de leurs responsabilités en construisant un rapport aux savoirs qui n'est pas révérencieux. Ce dernier doit alors s'appuyer sur une démarche critique articulant pratiques et théories afin de renforcer chez les enseignants leurs capacités d'analyse des pratiques (réflexivité ; cf. 5.4.2) ainsi que le monitoring (cf. 3.1.3.3).

Chapitre 3 : conclusion

L'objectif de notre recherche est de proposer un modèle théorique d'appropriation du dispositif de formation IFADEM par les enseignants. Autrement dit, il est question de s'intéresser au mécanisme d'évolution d'un dispositif de formation destiné au personnel d'enseignement. Pour cela, nous avons choisi d'ouvrir le cadre théorique de la présente étude en définissant les trois concepts qui constituent le cœur de cet objectif : dispositif de formation, appropriation et métier d'enseignement.

L'approche conceptuelle du dispositif nous indique que l'évolution d'un dispositif de formation implique trois états : l'artefact, l'instrument et la catachrèse. Ces trois états s'expriment respectivement à travers les champs de la perception par le mécanisme d'affordance (artefact) et celui de l'action (des usages ; instrumentalisation, instrumentation, catachrèse). Elle précise également que le dispositif de formation répond au critère des systèmes d'activité. Pour formuler un modèle théorique d'appropriation, nous allons donc, sur le plan méthodologique (cf.6.3), nous intéresser à la fois aux champs représentationnels et aux usages que les bénéficiaires (en l'occurrence les enseignants) font de la formation IFADEM, et donc à leurs pratiques effectives.

La spécificité d'un dispositif de formation réside dans le fait que le dispositif fait l'objet d'un apprentissage et que l'évolution du dispositif se déroule parce qu'il existe une influence

réciproque entre les propriétés idéelles, fonctionnelles et les propriétés actuelles. Les unes renvoyant à la prééminence perceptive des usages, les autres aux usages effectifs du dispositif de formation. On retrouve l'intérêt de questionner à la fois les perceptions et d'observer les pratiques sur le plan méthodologique pour atteindre notre objectif de modèle théorique d'appropriation.

Il apparaît également, dans les approches conceptuelles qui viennent d'être faites, que le choix du style de formation(s) associé(es) au dispositif est déterminant dans l'évolution, donc l'appropriation de ce dernier. Ainsi, la formation action permet de mettre l'accent sur les usages effectifs de ce qui a été appris. La formation professionnalisante, par l'amélioration des compétences et par la qualification qu'elle apporte, contribue à valoriser socialement la perception que les bénéficiaires ont de leur métier. Une valorisation essentielle à l'entretien du *self-concept* de soi qui joue un rôle dans l'activation des stratégies d'autorégulation, elles-mêmes indispensables, selon la définition de la formation par autoformation, à l'apprentissage donc à l'évolution, l'appropriation du dispositif en jeu. En définitive, le contenu et par extension l'objet d'appropriation qu'est le dispositif de formation dépendent de la finalité et du type de formation.

Lorsque nous nous sommes intéressés à **la définition de l'appropriation**, deux dimensions ont émergé : l'appropriation comme processus d'apprentissage ; l'appropriation comme phénomène systémique, complexe et dynamique déterminé par trois types de facteurs (dispositionnels, relationnels et situationnels).

La première dimension définissant l'appropriation comme processus d'apprentissage rejoint la spécificité du dispositif de formation qui considère que le dispositif fait l'objet d'apprentissage. Ainsi définie, elle positionne l'action, l'expérience, mais également les capacités à questionner les usages habituels ou les représentations initiales que l'on se fait des usages du dispositif, comme indispensables à l'apprentissage. On retrouve ici les deux champs d'expression de l'évolution d'un dispositif : la perception vs l'usage.

La seconde dimension de l'appropriation insiste sur le fait que l'appropriation est un phénomène dynamique, complexe et systémique, en ce sens qu'elle se déroule dans le temps ; qu'elle n'a lieu que parce que les usages viennent remettre en question les perceptions et vice versa ; qu'elle est influencée par le contexte ; et que la pratique discursive et donc les interactions avec un tiers sont déterminantes dans l'appropriation. La nature des déterminants est triple : (a) les déterminants dispositionnels de l'appropriation : dans les définitions de l'appropriation, ils s'expriment en termes de capacité à prendre du recul et à questionner les

usages ; en matière de volonté, de désir ou de motivation (besoin). Ces déterminants soulignent le rôle de la dimension cognitive dans l'appropriation renvoyant au *self-concept* et au *self-control* formulés lors de la définition du dispositif, ainsi qu'à la place accordée au sujet dans le processus d'appropriation ; (b) les déterminants situationnels de l'appropriation : ils sont exprimés à travers les notions de contexte, de situation, d'engagement et d'adhésion des sujets au dispositif et à travers la question des normes sociales ; (c) les déterminants relationnels correspondant principalement aux interactions avec un tiers.

Enfin, **l'approche conceptuelle du métier d'enseignant** insiste sur l'importance de l'action, des croyances et des dispositions historico-culturelles dans développement personnel. Elle souligne que la capacité à prendre du recul est essentielle dans la professionnalisation du métier. Ces éléments se rapprochent des caractéristiques de l'appropriation et des dispositifs de formation. En effet, la question du développement personnel est abordée en matière de *self-concept* (sentiment d'efficacité personnel, conscience de soi) et de motivation ; et la question de prise de recul en matière de *self-control* et de questionnement des usages respectivement dans les définitions du dispositif de formation et de l'appropriation.

En définitive, les questions soulevées par la définition de l'appropriation d'un dispositif de formation sont à la fois celles relatives à l'apprentissage, au rôle joué par le sujet et par l'interaction, ainsi que celles relatives au contexte, à la situation. Afin de comprendre ces mécanismes et de justifier les définitions qui viennent d'être faites, nous consacrons le prochain chapitre aux approches théoriques de l'apprentissage et aux théories de l'activité enseignante. Puisque le dispositif de formation IFADEM concerne le renforcement des compétences en enseignement-apprentissage du et en français et qu'il s'inscrit dans un contexte plurilingue, nous aborderons également les théories permettant de répondre spécifiquement aux problématiques de l'apprentissage des langues à travers l'approche holistique, le *translanguaging* et l'éducation bilingue (cf. 4.5 ; 4.5.1.4 ; 4.5.2 et 4.5.2.1.).

Chapitre 4 : Approche théorique de l'appropriation : entre socioconstructivisme, neurophysiologie et théories de l'activité

Introduction

Dans ce chapitre, nous passons en revue les théories liées à l'apprentissage. Nous aborderons respectivement les théories socio-interactionnistes, connexionnistes, neurophysiologistes et émergentistes. Nous ferons un focus sur les mécanismes de la mémoire et de l'émotion permettant de soulever la question des différences interindividuelles dans l'apprentissage. Il s'ensuivra une approche de l'acquisition des connaissances selon les théories de l'activité. Nous clôturons ce chapitre par l'apport de ces théories en lien avec l'apprentissage en L2 et des spécificités qui en découlent en matière d'enseignement-apprentissage de l'oral.

4.1. Approche constructiviste, socioconstructiviste et contextualisation de l'apprentissage

4.1.1. Approche socioconstructiviste de l'apprentissage

L'approche constructiviste de l'apprentissage considère que l'humain est programmé pour acquérir des connaissances dans un ordre donné, à condition que le milieu ou le contexte le favorise. Piaget (1969) postule le concept central d'équilibration selon deux axes : l'individu rencontre une nouvelle situation qui provoque un déséquilibre, une dissonance ou un conflit. Il réagit par un processus d'assimilation et/ou d'accommodation. Il peut alors modifier un schème ancien ou en créer un nouveau. C'est l'association assimilation-accommodation qui permet de comprendre le processus d'adaptation. Vygotski (1985) ajoute à la théorie de Piaget qu'il ne peut y avoir développement individuel qu'à travers la socialisation. C'est ainsi qu'il affirme la genèse sociale du développement de l'enfant reconnu comme étant un être social. Son développement ainsi que celui de sa pensée, de son langage, relève de fonctions psychiques, résulte d'une interaction permanente avec le monde des adultes. Dès lors, grâce à une forme d'intériorisation progressive, l'enfant passe d'un processus de maturation physiologique et d'un processus d'apprentissage, à un système « intrapsychique » dit « autonome et individuel ». Ce système « intrapsychique » s'affermi par l'intermédiaire d'un système « interpsychique collectif » (la famille, l'école et l'environnement social) qui devient le territoire de prédilection de l'évolution de l'enfant. L'apprentissage est donc aussi un fait social. Par conséquent, il apparaît un processus d'interaction entre sujets/médiateur/ou encore sujet/environnement - contexte. Cette interaction occupe une place fondamentale dans le

développement du langage et détermine les fonctions psychiques.

Avec Vygotski (1985), la notion d'imitation a également un rôle prépondérant :

« L'imitation, si on l'entend dans son sens large, est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école sont dans une très grande mesure fondées sur l'imitation. En effet, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul, mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction. » (p. 273)

L'imitation est indissociable de la zone proximale de développement qui constitue le cadre de l'interaction avec l'action d'un médiateur. Le développement de l'enfant est possible grâce à la combinaison de la maturité « intrapsychique » et de l'intervention de l'adulte.

Bruner (1983), à la suite de Vygotski, insiste sur le fait que la médiation conduite par le maître, les pairs et la famille, contribue à l'émergence de nouveaux comportements chez l'apprenant. Similaire à la « zone de proche développement » de Vygotski, l'interaction de tutelle permet à Bruner de proposer un « scénario »⁵³ où l'adulte vient en aide à l'enfant et l'accompagne dans la résolution de problèmes. C'est un processus d'étayage à travers lequel l'enfant parvient à co-construire des actions de langage ainsi que des actions de régulation dans lesquelles il est guidé par l'adulte dans le rituel de l'apprentissage des standards (Bruner, 1983). Dès lors que l'enfant s'approprie progressivement l'activité, la médiation diminue en intensité et fait place à une forme d'autonomie et de responsabilité. (Bandura, 2003b) admet que l'apprentissage social se réalise par imitation, mais ajoute que l'imitation ne se fait qu'au regard de personnes qu'il considère comme modèles. Il réhabilite le sujet comme un acteur « central » dans le traitement de l'information à travers le concept d'autorégulation. Cette aptitude à l'autorégulation chez l'apprenant permet de relativiser le rôle de l'enseignant en matière d'échec scolaire, et inscrit donc l'apprenant comme étant potentiellement coresponsable de sa réussite.

Le paradigme de l'apprentissage social est l'occasion pour Rotter (1966, 1975) de développer le concept de « lieu de contrôle » (*Locus of control*: LOC), renvoyant aux théories de l'attribution (cf. 4.2.3.2d). Il met l'accent sur l'importance des variables situationnelles dans l'orientation des comportements : le contexte est perçu par l'individu de manière significative. Il l'interprète selon son expérience et ses attentes.

⁵³ « Un scénario est un modèle d'interaction standardisé, microcosmique au début, entre un adulte et un tout petit enfant, qui distribue des rôles délimités susceptibles de devenir réversibles plus tard. Ils finissent par être [...] des exercices si familiers et routiniers dans l'interaction de l'enfant avec le monde social... Ils ont une qualité les apparentant à un script qui suppose non seulement une action mais aussi un lieu de communication qui constitue, anime et complète l'action... Avec le temps et une systématisation accrue, les scénarios sont regroupés en des pratiques familières d'un ordre supérieur, et en ce sens on peut les envisager comme des modules à partir desquels s'établissent des interactions et des communications sociales plus complexes. Avec le temps et une abstraction accrue, les scénarios deviennent comme des foires itinérantes. Ils ne sont plus liés à des cadres spécifiques mais peuvent être « imposés » par des mécanismes non verbaux à une diversité de situations.» (Bruner, 1987, p. 111).

La théorie du LOC postule qu'un individu dispose d'un LOC interne (ou internalité) lorsqu'il pense que les renforcements (événements) positifs ou négatifs de sa vie dépendent de son propre comportement ou de ses dispositions personnelles. À l'inverse, il est « externe » (externalité) dès lors qu'il considère que tout événement de sa vie est essentiellement dû à des facteurs externes tels que la chance, le hasard, les autres. En effet, des chercheurs ont montré, dans une étude menée auprès d'animaux, que lorsque ces derniers étaient mis devant l'impossibilité de contrôler les renforcements auxquels ils étaient exposés (internalité), ils devenaient incapables de fournir un apprentissage comportemental ultérieur. Cette incapacité est renforcée par une attitude baptisée « *learned helplessness* » ou « résignation acquise » renvoyant à un léger niveau de frustration et à une inaptitude à s'orienter vers des comportements d'adaptation (Overmier & Seligman, 1967, cités par Spector & Gilibert, 2011). Les études se sont alors intéressées aux différences qu'il pourrait exister entre les « internes » et les « externes » et à expliquer les processus d'internalité et d'externalité. Si on a longtemps associé internalité et réussite sociale, en montrant de fortes corrélations entre internalité et réussite scolaire, professionnelle ou performance (Findley & Cooper, 1983, Andrisani & Eileen, 1978, cités par Dubois & Doise, 1987), d'autres études ont fait observer que les « externes » peuvent être plus performants que les « internes » dans certaines situations comme les tâches structurées, les enseignements de type directif et les situations de durée imposée (Parent, Forward, Canter, & Mohling, 1975; Daniels & Stevens, 1976; Miller, 1978). Le lien entre LOC et culture éducative a également été soutenu par certaines recherches montrant que le caractère individualiste du monde occidental induirait davantage les populations à adopter des comportements d'internalité ; inversement, les autres groupes ethniques privilégieraient l'externalité (Miller, 1978); Furnham & Henry, 1980; Dyal, 1984). D'ailleurs, en « psychologie culturelle », on insiste sur le fait que la culture et l'histoire façonnent la pensée de l'individu ainsi que le processus interactionnel entre ses pairs. La culture et l'histoire sont donc déterminantes dans l'apprentissage (Bruner, 1987).

Toutefois, cette relation entre culture éducative et LOC a très vite été limitée par la réflexion sur la rationalisation des stratifications sociales selon laquelle les groupes qui auraient accès aux ressources socio-économiques seraient plus internes. Le rôle joué par la culture serait alors relativement faible comparé à celui des ressources socio-économiques d'après les observations de (Jessor, Graves, & Hanson, 1968). Ceux-ci ont démontré « qu'à niveau socio-économique égal, on ne retrouve plus les différences interculturelles habituellement observées en matière d'internalité » (Buriel & Rivera, 1980 ; Beauvois, Gilibert, Pansu, & Abdelaoui, 1998; Gilibert, 1998; Pansu, Tarquinio, & Gilibert, 2005). Une analyse en matière de classes sociales permet alors de rendre compte parfaitement des différences d'internalité (Rabinowitz, 1978; Claes,

1981; Duttweiler, 1984). Il n'est pas surprenant que les individus favorisés développent une explication du monde justifiant la réussite de certains et l'échec des autres. Ainsi, selon le lien de causalité qu'établit l'individu entre une situation et sa propre conduite, il aura tendance à reproduire ou non son comportement.

En résumé

L'approche socioconstructiviste de l'apprentissage positionne l'individu comme un être social. Le développement de sa pensée, de son langage et de toutes ses fonctions psychiques est le résultat d'une interaction permanente avec le monde. L'apprentissage peut subir dans certaines circonstances favorables une accélération ou une amélioration grâce à l'intervention d'autrui. L'apprentissage est donc un phénomène à la fois inter et intrapsychique. À ce titre, il est à présent important de développer le rôle essentiel joué par l'interaction individu-contexte (contexte culturel et situation socio-économique) et par leurs effets réciproques en matière d'apprentissage.

4.1.2. Contextualisation et apprentissage

La notion de contexte selon (Leplat, 2000) apparaît ambiguë en sciences humaines. Contexte et environnement sont souvent synonymes, exprimant les conditions et les périodes de réalisation de l'action. Dans le cadre de notre étude, le contexte est envisagé, en partie, comme un opérateur, à l'origine de l'action, et contribue, par ailleurs, à donner du sens à la situation tout en étant significatif pour l'individu (Macquet & Fleurance, 2006). Sperber (1996) considère la cognition non plus sous forme déterministe, mais de façon opportuniste : c'est-à-dire qu'elle évolue et varie en fonction de l'individu et de l'environnement. Elle s'avère alors particulière, singulière et contingente au contexte (Macquet & Fleurance, 2006, p. 23).

Bastien (1992) faisait déjà observer l'importance de l'influence du contexte dans la construction de la connaissance : « l'évolution cognitive ne va pas vers la mise en place de connaissances de plus en plus abstraites, mais, à l'inverse, vers leur mise en contexte. » (1992, p.38). Morin (2000) considère aussi que la contextualisation des connaissances est fondamentale pour déterminer les conditions d'intégration et les limites de la validation des connaissances. Il souligne, par ailleurs, qu'il existe une relation d'interdépendance entre le contexte et les connaissances.

La relation au contexte sera abordée selon trois axes : (1) le contexte analysé à travers la notion de situation ; (2) le contexte couplé à l'individu, à travers une approche de l'anthropologie cognitive située ; et (3) le contexte analysé par le prisme des théories de l'action avec le caractère organisateur de l'action à travers la construction de sens.

4.1.2.1. Le contexte vu à travers la notion de situation :

Selon Leplat & Hoc (1983), considérer la notion de situation permet de passer d'une dimension virtuelle (la tâche) à une dimension réelle (le contexte de l'action ou de la pratique). Ils envisagent alors la situation comme incluant l'homme tandis que la tâche reste à l'extérieur. L'accent est mis sur la dynamique de la situation en ce sens qu'elle évolue en fonction de l'activité de l'individu, lequel est modifié en retour (Macquet & Fleurance, 2006). Ainsi que le signale Gagnon (2011) : « Connaître, classiquement, ce ne serait donc pas modifié, mais *être modifié* » (2011, p.228). De Keyser (1988) distingue deux catégories d'évolution : (1) celle en rapport avec l'action de l'individu ; et (2) celle relative à un changement du milieu. Amalberti & Hoc (1998,1999) ont ainsi différencié les situations dites « statiques » : celles ne disposant que d'une seule source d'évolution possible ; et les situations dynamiques qui affichent plusieurs sources d'évolution. Ils admettent également que le contexte est analysé à partir de deux catégories d'évolution : la temporalité et l'incertitude.

4.1.2.2. La relation entre contexte et individu : une approche phénoménologique

Développé par Varela (1989a) en biologie, le contexte est ici couplé à l'individu. Il s'agit, d'une part, d'une approche qui prend appui dans la philosophie pragmatique avec Peirce (1978). Cette théorie de la signification considère une situation en fonction des effets qu'elle produit. Selon Peirce (2002), l'action est continue, elle n'est jamais achevée. Elle est incarnée, incorporée à l'organisme qui la produit. Elle dispose d'une singularité, d'une temporalité et d'une contingence. Il insiste, entre autres, sur le fait que la cognition incarnée dépend des expériences vécues dans le contexte social de l'individu. D'autre part, Merleau-Ponty (1945) fait observer la relation indestructible entre l'individu et son environnement. Il postule que la relation entre l'environnement et l'individu ne peut être considérée que d'un point de vue subjectif en fonction de l'intentionnalité et des expériences propres du sujet. Varela (1989a) a, quant à lui, insisté sur l'interaction circulaire entre l'individu et son contexte d'évolution. L'interaction est ici fonction des capacités sensori-motrices de l'individu, utilisées dans un contexte biologique, culturel et psychologique (cf. 4.2.2). Selon Varela (1989a) il existe une réciprocité de la détermination dans la construction du sens : l'individu donne du sens au contexte tout autant que le contexte en suscite pour lui. Bandura (2003b) rejoint ce positionnement et propose la théorie du déterminisme réciproque selon laquelle le comportement (l'apprentissage) influence et est influencé par les facteurs individuels et environnementaux. Ainsi, la perception et le sens ne sont plus prédéterminés et uniformes, ils deviennent pluriels en fonction de la nature de la relation entre le contexte et l'individu

(Macquet & Fleurance, 2006). Varela (1989a) soutient alors l'idée que notre faculté humaine nous permet de nous interroger tout au long de notre existence. Ces interrogations ne sont pas prédéfinies, elles sont énoncées (cf. 4.3.1), c'est-à-dire qu'elles émergent d'une antichambre de la conscience toujours de manière contextuelle. Il s'agit pour Varela, (1989a) de considérer que les capacités cognitives sont essentiellement liées aux diverses expériences vécues par l'individu. Cette logique énoncative renforce l'idée de « l'action située » et de la « cognition située » (Suchman, 1987⁵⁴; Filliettaz, 2002; Dufva, 2003) selon laquelle l'individu tient compte du contexte ou de l'environnement dans la conception de ses plans d'action. Dans ces circonstances, le plan d'action ne sert ni à guider ni à induire les différentes étapes de l'action, il met le sujet dans les conditions qui garantissent l'utilisation optimale de ses habiletés incorporées (Macquet & Fleurance, 2006).

Varela, Thompson, & Rosch (1993) postulent une prévalence de la temporalité, du vécu et l'attraction de la nouveauté par les individus. Ils soutiennent que si le passé guide les perceptions, l'individu tente d'attribuer un sens au présent en vue d'agir. Le sens a donc un rapport avec l'expérience (la manière dont une interprétation est adaptée au contexte) et l'intentionnalité (la façon dont l'individu interprète le contexte ; Merleau-Ponty, 1998).

Sperber (1996) parle de cognition « opportuniste » en ce sens qu'elle varie compte tenu du contexte donné (action située) et fait peu de place à la planification. Le concept de cognition située nous rappelle que la connaissance n'est pas exclusivement préexistante à l'action et découlerait d'une activation en mémoire (cf. 4.2.3). La cognition située permet d'envisager l'idée d'une connaissance élaborée en vue de l'action et dans l'action à travers une interaction entre l'individu et un contexte donné.

4.1.2.3. Le contexte envisagé par le prisme des théories de l'action

Il existe une différence essentielle entre les objectifs prescrits de l'extérieur et les résultats qui peuvent se dessiner. Cette différence se trouve au sein même de l'agir, en ce sens que les résultats peuvent être révisés et abandonnés, dans une perspective pragmatique (Dewey, 1938).

⁵⁴ Suchman (1987) se réfère à la conception ethnométhodologique de Garfinkel (1967), s'éloignant ainsi du modèle de « l'action planifiée » (Schütz, 1987, 1998, 2003) et rejoignant la théorie des interactions et situations de Goffman (1974).

Lahire (1998) réinterroge la théorie de l'habitus⁵⁵ en postulant que :

« .../le paradoxe réside dans le fait d'avoir au bout du compte retenu le modèle d'habitus adapté à l'approche des sociétés faiblement différenciées pour mener l'étude des sociétés à forte différenciation, qui par définition, produisent nécessairement des acteurs plus différenciés entre eux, mais aussi intérieurement. » (1998, p.31)

La constitution et l'organisation de l'habitus semblent plus complexes qu'elles ne paraissent chez (Bourdieu, 1980). Il n'existe non pas un seul habitus familial cohérent, mais une pluralité de socialisations possibles. Cela conduit à des dispositions pouvant entrer en contradiction entre elles. À l'habitus familial, s'ajoutent d'autres dispositions issues des apprentissages scolaires, souvent en contradiction. Dans leur variété, ces schèmes d'action sont activés en fonction des contextes. Aussi, est-il nécessaire de signaler qu'une même stimulation peut provoquer chez le même sujet des réponses contradictoires. Ainsi, selon Lahire (1998) il est impossible de prédire avec certitude l'action de l'homme. Pour lui, l'habitus est varié, pluriel et dynamique. L'analyse de l'agir humain doit prendre en compte les théories de la mémoire (cf. 4.2.3), de l'habitude et du passé incorporé. Le passé, le présent, qu'il définit comme des dispositions acquises, et le contexte ou situation doivent être envisagés en interaction et se poser en partenaires réciproques. La théorie des « *Ressorts de l'action* » de Lahire (1998) à laquelle nous souscrivons, soutient que :

« L'action est donc toujours le point de rencontre des expériences passées individuelles qui ont été incorporées sous forme de schèmes d'action (schèmes sensori-moteurs, schèmes de perception, d'évaluation, d'appréciation, etc.), d'habitudes, de manières (de voir, de se sentir, de dire et de faire) et d'une situation sociale présente. » (1998, p.82).

Il s'agit, selon Lahire, de repenser la sociologie de l'action en expliquant la constitution sociale des dispositions et des schèmes d'action qui sont activés en fonction des situations sociales propres ou spécifiques aux différents acteurs. Ainsi, si les acteurs sont déterminés socialement, celle-ci n'est pas univoque. C'est par le prisme de l'engagement personnel que vivent les acteurs, qu'ils expérimentent les déterminismes sociaux dont ils sont les produits (Lahire, 1998). Les propos de Lahire nous permettent, dans le cadre de notre étude, d'envisager que la mise

⁵⁵ « Le concept d'habitus est utilisé par Pierre Bourdieu pour rendre compte de l'ajustement qui s'opère le plus souvent « spontanément », c'est-à-dire sans calcul ni intention expresse, entre les contraintes qui s'imposent objectivement aux agents, et leurs espérances ou aspirations subjectives. Il s'agit d'expliquer « cette sorte de soumission immédiate à l'ordre qui incline à faire de nécessité vertu, c'est-à-dire à refuser le refusé et à vouloir l'inévitable », à percevoir le monde social et ses hiérarchies comme allant de soi. L'habitus est un ensemble de dispositions durables, acquises, qui consiste en catégories d'appréciation et de jugement et engendre des pratiques sociales ajustées aux positions sociales. Acquis au cours de la prime éducation et des premières expériences sociales, il reflète aussi la trajectoire et les expériences ultérieures : l'habitus résulte d'une incorporation progressive des structures sociales. C'est ce qui explique que, placés dans des conditions similaires, les agents aient la même vision du monde, la même idée de ce qui se fait et ne se fait pas, les mêmes critères de choix de leurs loisirs et de leurs amis, les mêmes goûts vestimentaires ou esthétiques. Un même petit nombre de principes générateurs (le sens de la distinction des classes supérieures, la bonne volonté culturelle des classes moyennes, le choix du nécessaire par les classes populaires) permet ainsi de rendre compte d'une multitude de pratiques dans des domaines très différents. » Anne-Catherine Wagner, « Habitus », *Sociologie* [En ligne], Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 07 juillet 2015. URL : <http://sociologie.revues.org/1200>

en œuvre d'un dispositif de formation constitue un espace où l'action et les pratiques permettent de construire des dispositions professionnelles nouvelles. Ces pratiques et dispositions entretenues pas les représentations peuvent s'avérer irréversibles après le temps de l'action (Flament, 1987; Guimelli, 1989, 1994a).

En résumé :

Le savoir est un processus contextualisé. Le rôle et la place du contexte s'expriment selon trois modalités : la situation comme opérateur de la concrétisation de l'action, c'est-à-dire que la réalisation de l'action se fait nécessairement au travers d'une situation donnée ; la relation contexte-individu à travers la théorie de l'action située selon laquelle il existe une relation d'interdépendance entre l'individu et son environnement ; et enfin les théories de l'action (cf. 4.3) selon lesquelles plusieurs facteurs situationnels sont déterminants dans l'acquisition de la connaissance.

Socioconstructivisme et apprentissage contextualisé : synthèse de positionnement

Dans le cadre de notre recherche, nous retenons que les approches cognitivistes de la connaissance situent le processus d'apprentissage autour de trois principales caractéristiques : (1) un processus social, interpsychique : c'est la combinaison maturité « intrapsychique » - intervention de l'adulte (médiation) qui garantit le développement des connaissances ; (2) un processus intrapsychique, c'est-à-dire autonome et individuel et (3) un processus contextualisé : le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage influence ce dernier et vice versa. Si l'approche socioconstructiviste permet encore aujourd'hui d'expliquer la place et le rôle joués par la médiation dans l'acquisition des connaissances, elle ne rend pas compte des mécanismes d'inhibition et de désinhibition auxquels les apprenants sont confrontés lors de leur parcours d'apprentissage. Autrement dit, le modèle cognitiviste ne reflète pas le caractère dynamique de l'apprentissage et ne permet pas de comprendre les processus biologiques en jeu. C'est alors qu'interviennent les théories neurophysiologiques, connexionniste et émergentiste.

Nous allons voir en 0 que ses théories confirment les trois caractéristiques suscitées, qu'elles expliquent en quoi et comment l'action constitue le moteur de l'apprentissage et qu'elles permettent de rendre compte de la complexité des situations d'apprentissage.

4.2. Neurophysiologie et connexionnisme : vers une approche émergentiste de l'apprentissage

Trois axes de réflexion contribuent à la réalisation de la présente partie : (1) l'apport des théories neurophysiologique et connexionniste dans l'acquisition des connaissances ; (2) la naissance du modèle émergentiste de l'apprentissage et sa contribution dans l'analyse des situations complexes. À partir de ces modèles, il sera ensuite question d'aborder le troisième axe de réflexion qu'est la description des mécanismes de la mémoire qui jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage et la formation (3).

4.2.1. Neurophysiologie et connexionnisme

Nous allons voir que la neurophysiologie et le connexionnisme sont deux modèles théoriques qui abordent le cerveau, moteur de l'apprentissage, comme un réseau de connexions. Ce réseau de connexions se construit sur la base d'un environnement riche et d'informations structurées intégrant les notions d'erreur, d'imprévisibilité et d'incertitude.

4.2.1.1. La perspective neurobiologique de l'apprentissage

Dès notre plus jeune âge, notre cerveau est structuré de telle sorte que l'activation du langage suppose que l'activité de compréhension précède celle de la production (Dehaene-Lambertz, Dehaene, & Hertz-Pannier, 2002). Par conséquent, l'analyse des circuits cérébraux, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture par exemple, indique qu'il existe bien des relations entre le système visuel et le système langagier. Ces derniers correspondent à la relation entre les aires cérébrales⁵⁶ impliquées dans le traitement du langage parlé et les régions de présentations des phonèmes, les représentations des graphèmes et le système visuel. Dehaene-Lambertz, Dehaene, & Hertz-Pannier (2002) et Dehaene (2007)⁵⁷ ont montré, grâce à une représentation formelle, que les connexions qui relient les différentes aires sont modifiées par l'apprentissage.

S'intéressant spécifiquement aux mécanismes de la lecture, Dehaene (2007) propose une alternative au modèle implicite du cerveau selon lequel il existerait une disposition universelle de l'apprentissage. Il s'agit de la théorie du recyclage neuronal. Cette approche neurobiologique

⁵⁶ Voir : (Dehaene, 1997) : Les aires cérébrales sont des zones fonctionnelles différentes et délimitées plus ou moins par les circonvolutions cérébrales, qui composent chacun des quatre lobes cérébraux :

- (1) Le lobe frontal (le plus développé anatomiquement et fonctionnellement)
- (2) Le lobe pariétal.
- (3) Le lobe temporal.
- (4) Le lobe occipital.

⁵⁷ L'anatomie (par imagerie cérébrale) du cerveau d'un individu pour savoir s'il a appris à lire ou pas.

de l'activité du cerveau considère que ce dernier n'est pas caractérisé par une forme de « plasticité généralisée » ou « de relativisme culturel » (Dehaene, 2007, p. 1), mais par des mécanismes cérébraux anciens qui évoluent en fonction des usages. La plasticité se manifeste alors comme étant la capacité du cerveau à se recycler et à se convertir à un nouvel usage et non pas comme la capacité à absorber toute forme de culture telle qu'elle est défendue par le modèle implicite. Dès lors, l'apprentissage permet à l'individu d'incorporer de nouveaux objets culturels. Dans sa théorie du recyclage neuronal, Dehaene (2007) définit le cerveau comme un système infiniment structuré qui active ou inhibe certaines dispositions en fonction du contexte. Ainsi, pour apprendre et développer de nouveaux comportements ou de nouvelles aptitudes, l'individu recycle ces dispositions antérieures.

Cette explication neurobiologique nous permet d'établir le caractère de la corporéité (Varela et al., 1993) et connexionniste du cerveau. (Gopnik & Meltzoff, 1998) considèrent d'ailleurs l'individu (enfant) comme étant une machine à apprendre, en ce sens que l'enfant agit comme « un scientifique au berceau ». Cela signifie que notre cerveau dispose, dès le départ, d'un ensemble d'hypothèses, qu'il projettera sur le monde par sélection de ces dernières, en fonction de leur plausibilité et de ses expériences antérieures.

Dehaene (2011) fait remarquer que les neurosciences cognitives sont parvenues à identifier aujourd'hui quatre facteurs capables de déterminer les rythmes et de faciliter l'apprentissage.

Tableau 16 : Les quatre principaux facteurs impliqués dans l'apprentissage

Facteurs	Caractéristiques
L'attention	Mécanisme ⁵⁸ servant à sélectionner l'information et en moduler le traitement ; L'attention module l'activité et facilite l'apprentissage.
L'engagement actif	Importance de la métacognition et de l'autoévaluation et l'autorégulation ;
Le retour d'information : le feedback	Reconnaissances d'erreur et importance de la motivation et de la récompense ;
La consolidation	L'autonomisation ; L'importance du sommeil.

L'attention : il semble difficile pour l'individu de réaliser deux tâches à la fois. L'individu s'emploie à différer le traitement des autres activités jugées non pertinentes. Selon Posner & Snyder (2004) et Dehaene (2011), la formation et l'éducation devront s'employer à canaliser et à captiver l'attention en évitant de créer des tâches multiples. Toutefois, ils rappellent qu'il est

⁵⁸ Posner M.I. (ed) (2004). Cognitive Neuroscience of Attention. New York: Guilford

possible, par entraînement, d'être capable d'inhiber un comportement en parvenant progressivement à rester concentré face à une perturbation.

Le rôle de **l'engagement actif** permet à l'individu de savoir comment réguler la progression et le niveau de son apprentissage. L'individu a donc besoin d'expérimenter ou de tester l'évaluation de son apprentissage Karpicke & Roediger (2008). Selon ce dernier, il est nécessaire de rendre les conditions d'apprentissage plus difficiles, afin d'obliger les apprenants à s'investir dans un surcroît d'engagement d'effort cognitif afin d'améliorer l'apprentissage (Zaromb, Karpicke, & Roediger, 2010; Zaromb & Roediger 2010). Cela signifie d'exiger des apprenants une implication personnelle, un effort cognitif soutenu afin d'améliorer et faciliter l'incorporation de l'apprentissage.

Le **retour d'information** permet de comprendre qu'il existe chez l'individu des modèles internes de signal d'erreur en vue d'obtenir des prédictions sur l'environnement extérieur. Dans cette perspective, il ne peut y avoir apprentissage si tout est prévisible à l'avance. C'est l'écart entre ce qui est prévu par l'individu et ce qu'il observe qui déclenche le processus d'apprentissage. La prise en compte de l'erreur ou l'incertitude dans l'apprentissage semble indispensable. Il y a donc apprentissage en partie par l'erreur. Cela suppose que pour l'apprenant, l'action et l'expérience sont essentielles à l'apprentissage.

La **consolidation** : en début d'apprentissage, il semble que le traitement de l'information soit conscient, explicite avec une exigence d'effort soutenu. Par la suite, on assiste progressivement à une automatisation qui opère des transferts de connaissances vers des réseaux non conscients. Cette opération permet au système neuronal de libérer des ressources cognitives pour d'autres activités. Ainsi, dès lors que l'apprentissage devient de plus en plus routinier (cf. 4, 4.2.2), appuyé sur des connaissances implicites et non conscientes, l'apprenant se concentre beaucoup plus sur la construction et la manipulation de sens.

En résumé :

Le cerveau est structuré dès l'ontogenèse. Il est capable de réaliser et d'inférer des analyses d'une grande cohérence. L'individu s'apparente à un "super-ordinateur" qui a besoin d'un environnement enrichi et d'informations structurées intégrant les notions d'erreur, d'imprévisibilité et d'incertitude. Le cerveau n'est donc pas une interface vierge, c'est un réseau de connexions et de relations entre les différentes aires cérébrales. C'est à partir de ces éléments que nous recourons à l'approche connexionniste de l'apprentissage.

4.2.1.2. Connexionnisme et apprentissage

Les théories connexionnistes soutiennent l'idée selon laquelle le monde que connaît l'individu est un environnement construit par lui-même ; grâce à ses expériences. Selon (Varela, 1989) les expériences de l'individu conduisent à «.../l'émergence d'états globaux parmi des ensembles neuronaux résonnants » (1989, p.76). Le connexionnisme s'oppose à la démarche symbolique, au traitement séquentiel des données (manipulation de symboles représentant la réalité où le monde préexiste à l'individu qui traite les informations provenant de l'extérieur). Autrement dit, le connexionnisme reconnaît que le monde connu par l'individu n'est pas une réalité prédéfinie, c'est un monde que crée l'individu par l'intermédiaire de ses expériences. Ainsi, le monde tel qu'il est perçu dépend de celui qui le perçoit (Raynal & Rieunier, 2014).

Le connexionnisme fait usage de la métaphore de l'ordinateur, du super-ordinateur (Dehaene, 2011), afin de modéliser les processus cérébraux à travers des réseaux d'entités interconnectées. Par exemple, dès lors qu'un *input* est introduit dans le système connecté, il fait l'objet d'un traitement grâce à des calculs complexes (Berthoz, 2009; Dehaene, 2011), afin d'activer l'apprentissage. Selon (Dörnyei, 2009), le traitement de l'*input* suppose un ajustement, un recyclage et une reconversion (Dehaene, 2011) des connaissances préexistantes pour favoriser l'apprentissage. Dörnyei (2009) propose l'analyse de l'activité connexionniste comme suit:

« A successful connectionist model can exhibit rule-like behavior even though no rules are explicitly represented and no symbols are passed around in the network. If a computational model can thus simulate learning and induce various aspects of the language system without any preprogrammed information, this can be seen as evidence that infants should be able to do the same thing using similarly simple learning mechanisms without any innate language knowledge » (2009, p.90)⁵⁹.

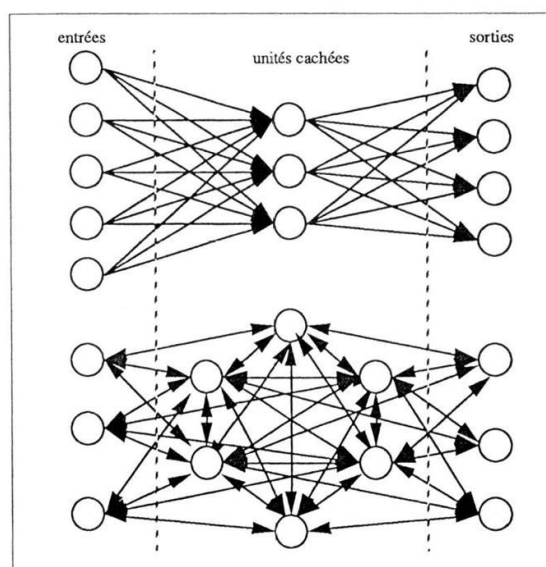
Le *frequency* ou effet de fréquence a permis de proposer quelques réponses connexionnistes. L'exposition fréquente et prolongée à un *input* permet au système de connexions d'affermir les relations entre les entités neuronales. Par conséquent, la régularité d'une fréquence *input* conduit à un *output* dont le comportement est identique aux règles de connexion (Ellis, 2003). Ainsi, dans l'apprentissage d'une L2, par exemple, on peut remarquer que plus les apprenants sont exposés à la L2, mieux ils en appréhendent les formes. Pour compenser les limites de l'effet de fréquence, qui ne favorise pas nécessairement un traitement ancré en mémoire (cf.

⁵⁹ « Un modèle connexionniste réussi peut présenter un comportement de règles identiques, même si aucune des règles n'est explicitement représentée et s'il n'existe pas de symboles autour au sein du réseau. Si un modèle de calcul peut ainsi simuler l'apprentissage et induire divers aspects du système de la langue sans aucune information préprogrammée, cela peut être considéré comme une preuve que les enfants puissent faire la même chose en utilisant des mécanismes d'apprentissage similaire simples sans langage inné » ((2009, p.90)).

4.2.3.1), Swain (1995) a envisagé un output compréhensible, mettant l'accent sur l'idée que l'apprentissage, et l'apprentissage de la L2, se fait par interaction construite avec les pairs. Cela signifie que la verbalisation peut faciliter l'appropriation de savoir-faire stratégiques et de connaissances linguistiques (Faraco, 2002).

Le traitement de l'information qu'effectue le système connexionniste est fondé sur une interaction dite « activatrice ou inhibitrice » des unités élémentaires à l'intérieur d'un réseau homogène (Béroule, 1989). Le schéma ci-dessous représente les architectures de deux classes de systèmes connexionnistes.

Figure 5 : Architecture des classes de systèmes connexionnistes.



On peut distinguer au niveau du schéma deux représentations formelles : le Perceptron (en haut) dont le fonctionnement est déterministe ; et la machine de Boltzmann qui correspond à un réseau entièrement connecté au fonctionnement probabiliste (en bas). On y retrouve les unités suivantes :

Tableau 17 : Définition des unités de classes.

Unités	Caractéristiques
Unités d'entrée	Stimulées grâce à des configurations d'activités qui correspondent à des formes à identifier
Unités cachées	Inaccessibles à l'utilisateur, leur activité dépend des relations entretenues avec les congénères sous des connexions dont la valeur est activée par l'apprentissage
Unités de sortie	Chaque configuration possible d'activité rend compte de la reconnaissance d'une forme d'entrée particulière

Selon Victorri (2006) un réseau connexionniste se compose d'unités (neurones formels) reliées entre elles par des connexions. Chaque connexion est associée à son poids (en nombre réel). Une connexion est dite « inhibitrice » (Milner, 1970) si son poids est négatif, et « excitatrice » s'il est positif. La spécificité du système connexionniste se trouve dans la complexité des opérations réalisables. Dès lors, le fonctionnement global de la mémoire dynamique est entretenu localement par des règles élémentaires d'apprentissage et de propagation des signaux. L'apprentissage se traduit alors par une augmentation et une diminution du volume de connexions (cf.5.2.5) entre unités et traitement (Béroule, 1989). Par conséquent, le processus d'apprentissage⁶⁰ revient à réaliser les modifications de telle sorte que la correspondance entre les entrées et les sorties convient à l'individu. Selon (Varela, 1989; Varela, 1996; Varela, 1997; Varela & Maturana, 1994), pour savoir si un système connexionniste fonctionne parfaitement, il importe d'observer les propriétés émergentes (cf. 4.2.2) qui permettent d'identifier les réponses adéquates à une tâche donnée (Varela, 1989; De Glas, 1993; Rialle, 1996).

En résumé :

L'approche connexionniste opte pour des opérations distribuées. Elle envisage alors la représentation comme la correspondance entre l'état global émergent et les propriétés de l'environnement. Dans cette perspective, la cognition est l'articulation ou l'imbrication d'un contexte et d'un esprit (individu) à travers l'histoire des multiples actions qu'il réalise dans le monde. « Le monde (la cognition) "n'est pas" prédonné » (Varela et al., 1993, p. 35), il est énéacté (cf. 4.3.1), c'est-à-dire qu'il émerge de l'expérience humaine, de l'action d'un individu, dans un contexte donné. C'est à ce titre que les approches connexionnistes s'éloignent d'un traitement local, donc symbolique du monde que l'on retrouve de façon globale dans l'approche cognitiviste (cf. 4.2.3). Il apparaît également que l'apprentissage est lié aux notions d'erreur, d'imprévisibilité et d'incertitude. Autrement dit, c'est face à des situations d'erreur ou pour lesquelles nous ne pouvons prévoir le déroulement que l'apprentissage a lieu. Cela rend compte de la place occupée par l'expérience dans l'acquisition de nouvelles connaissances.

⁶⁰ On distingue deux types d'apprentissages selon le modèle des réseaux connexionnistes : l'apprentissage supervisé et l'apprentissage non supervisé. L'expérimentateur doit avant tout élaborer, confectionner un *échantillon d'apprentissage* qui comporte un certain nombre d'entrées (vecteurs dans l'espace des entrées), ainsi que les sorties désirées (vecteurs dans l'espace des sorties) correspondant à ces entrées. Dans un apprentissage non supervisé, l'échantillon d'apprentissage ne comporte pas les sorties désirées. L'apprentissage consiste à modifier les poids et les seuils en fonction de l'activité même des unités. Par exemple, un des algorithmes les plus classiques s'inspire d'un mécanisme physiologique postulé par (DO Hebb, 1949). Il consiste à augmenter le poids d'une connexion si les deux unités qu'elle relie sont toutes deux très activées et à le diminuer dans le cas contraire. Une fois l'apprentissage (supervisé ou non) terminé, on fait fonctionner le réseau sur de nouvelles entrées, qui constituent un *échantillon de test*. Si les performances du réseau sont jugées bonnes sur ces nouvelles entrées, on dit que le réseau a pu *généraliser* à partir des exemples qui ont servi à l'apprentissage. Pour qu'un apprentissage soit considéré comme réussi, il faut bien entendu que ses performances soient bonnes non seulement sur l'échantillon d'apprentissage, mais aussi en généralisation, sur l'échantillon de test.

Pour faire face aux nouvelles situations d'apprentissage, l'individu active des connaissances (connexions) préexistantes (déjà acquises) afin d'en formuler des nouvelles par un processus de recyclage. Ce sont ces résultats (nouvelles connexions, nouvelles connaissances) qui répondent au principe d'imprévisibilité, en ce sens que l'émergence de nouvelles propriétés est non prédictible. Cette complexité des situations en jeu peut être expliquée par l'analyse émergentiste de l'apprentissage.

4.2.2. Vers une approche émergentiste de l'apprentissage

Dans la présente partie, nous poursuivons l'analyse de l'apprentissage selon une approche émergentiste. Nous allons voir que l'analyse émergentiste s'inscrit dans une démarche phénoménologique et tient compte du caractère discontinu, variable et imprévisible de l'action. La phénoménologie vise à prendre en compte la dimension subjective et personnelle de l'individu, sa perception du monde et ses relations avec son environnement. L'analyse de l'expérience subjective de l'individu a pour objectif d'expliquer les raisons qui motivent l'individu à agir d'une façon plutôt qu'une autre dans un contexte donné. Nous verrons alors que pour comprendre les actions il est essentiel de tenir compte de l'histoire personnelle des individus.

4.2.2.1. Regard neurophénoménologique de l'apprentissage : entre expérience vécue et effectuation

De nombreux auteurs (Merleau-Ponty, 1945, 1998; Gibson, 1977; Peirce, 1978; Varela et al., 1993; Lahire, 1998; Sperber, 1996; Ricoeur, 2000, 2004) se sont intéressés à l'apprentissage au regard d'une approche phénoménologique et itérative. Cette dernière conduit à définir l'apprentissage autour de quatre caractéristiques résumées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 18 : Les caractéristiques de l'apprentissage selon l'approche itérative et phénoménologique.

Caractéristiques	Description
Contextualisation de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Relation d'interdépendance entre le contexte et les connaissances ; ▪ Trois approches principales du contexte : le contexte analysé à travers la notion de situation ; le contexte couplé à l'individu ; le contexte analysé par le prisme des théories de l'action (cf. 4.1.2) ;
L'irréversibilité de la construction des connaissances et des pratiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Les nouvelles connaissances et les pratiques nouvelles sont toujours construites en partant des actions antérieurement incorporées par l'individu ; ▪ L'évolution des connaissances et des apprentissages dépend de la nature des pratiques, de leur durée, du statut des acteurs, mais également de leur caractère contradictoire ou non, réversible vs irréversible ;
Dialectique et récursivité dans la construction des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Notre système cognitif dispose des capacités pour gérer la pluralité et la complexité des phénomènes qu'il appréhende. ▪ La récursivité permet d'établir des connaissances pouvant intégrer les phénomènes d'auto-organisation, d'autonomisation et d'autorégulation en ce

	<p>sens qu'elle permet à l'individu d'assumer le caractère autoréférentiel de l'activité cognitive.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une interdépendance et une interdétermination entre un phénomène perçu par un individu et la représentation ou la connaissance qu'il en construit.
Le caractère téléologique de la connaissance	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Régulation des actions de l'individu par comparaison des résultats avec les objectifs poursuivis. ▪ Il existe une différence dans la progression des apprentissages du fait de la perception que chaque individu se fait d'un dispositif. ▪ Les intentions ou les représentations des acteurs jouent alors un rôle important dans le rythme et la réussite ou non de l'incorporation. ▪ Ce qui a été appris dans un certain contexte (physique ou affectif) est évoqué si le sujet se retrouve dans le même contexte, et ne l'est pas si le contexte change. Ce qui pose la question des situations de construction ou d'émergence des connaissances chez un apprenant. Il semble indispensable à l'apprenant de trouver des indices de récupération de l'information si le contexte d'apprentissage change ou se modifie. ▪ Plus les contextes proposés sont éloignés des situations d'apprentissage plus l'implication des apprenants est difficile ou aléatoire.

Il apparaît que, dans le cadre de l'apprentissage, il existe une interdépendance entre l'individu et son environnement (Gagnon, 2011; Sperber, 1996; Suchman, 1987; Varela et al., 1993). Cette relation se traduit par le fait que les connaissances de l'individu, qui peuvent être réversibles vs irréversibles (Bandura, 1986; Flament, 1987; Moliner, 1988; Guimelli, 1989, 1994b; Le Moigne, 1994) ou contradictoires vs non contradictoires (Fortin, 2005; Raynal & Rieunier, 2014), influencent et sont influencées par la situation (environnement) qui joue donc un rôle essentiel dans la réalisation de l'action d'apprentissage et qui peut être déterminée par plusieurs facteurs.

Lorsque (Varela, 1976, p.62) affirme qu'« une mutation de l'expérience (c'est-à-dire de l'être) est aussi nécessaire qu'un changement dans la compréhension intellectuelle, si l'on veut parvenir à suturer les dualismes de l'esprit et du corps », il considère qu'il ne faut pas se limiter à une primauté ontologique de l'expérience vécue, mais prendre en compte l'ensemble de ses paramètres qu'ils soient subjectifs et objectifs (Bitbol, 2006). L'identité et l'expérience incarnée se nouent dans une synergie en vue de rendre compte d'une évolution équitable de l'individu. Il n'est donc pas envisageable de considérer qu'il existe une forme de dualisme où un individu assisterait en spectateur à la représentation de ses propres états intérieurs (Thompson & Varela, 2001). Ainsi, la réflexion doit s'éloigner de la conception d'une ontologie substantielle et statique de l'identité de l'individu, qui prétend expliquer les propriétés mentales, pour aller vers une analyse neuro-phénoménologique. Cette dernière se veut dynamique et pragmatique. Elle ne cherche pas à expliquer ce que sont les phénomènes, mais tente de comprendre quels usages on peut en faire (Bitbol, 2006). Sa préoccupation consiste à faciliter la relation entre le domaine de l'expérience et de l'objectivité. Dès lors, si la neuro-phénoménologie n'est pas à priori prédictible, du fait qu'elle analyse les correspondances neuro-expérientielles, elle parvient à

opérationnaliser de manière reproductrice certaines contraintes liées aux contenus conscients et aux processus neuronaux. Elle façonne alors des schémas prédictibles pour comprendre l'action. Selon (Varela, 1999), l'action (« l'acte conscient » ou selon l'expression de (Husserl, 1964), le « présent vivant ») se déroule grâce à un organisme doté de ressources inavouées qui s'automaintient avec dynamisme dans un contexte à la fois soumis à des contraintes et à des risques. Dès lors, Bitbol (2006, p.144) propose d'envisager, à la suite de Varela, l'expérience consciente en tant qu'un « corps concerné, préoccupé par sa propre survie » dans un contexte en perpétuelle évolution et transformation. L'expérience vécue est donc incarnée. Ainsi,

« .../c'est seulement lorsque nous sortons des routines et automatismes de la vie courante dans lesquels nous nous sentons en sécurité, lorsque nous connaissons tout à coup des échecs dans nos stratégies, que nous devenons pleinement conscients ; c'est seulement à ce point qu'apparaît une attention focalisée qui équivaut à la conscience de l'obstacle rencontré. » (Bitbol, 2006, p.144)

L'individu a besoin d'être surpris, déstabilisé (Dehaene, 2011), de sortir de l'habitus (Bourdieu, 1980), pour véritablement entrer dans un processus d'accommodation et d'assimilation (Piaget, 1969) lié au conflit cognitif relatif au contexte. L'attention de la conscience est ici maintenue grâce à la pratique expérientielle de l'individu. Cela fait dire à (Varela, 1976): « Par "être"/... /je n'entends/.../rien d'autre que l'expérience ». L'expérience consciente ne se limite pas seulement à une simple apparence d'une réalité, elle constitue elle-même la réalité où émergent des réflexions et des actions. Varela (1999c) propose alors de parler de l'expérience vécue comme fil conducteur qui nous relie d'un point de départ à un point d'arrivée, d'une situation initiale à une situation finale. L'expérience vécue est donc irréductible en ce sens qu'elle ne saurait dériver d'une partie des actions engagées.

Ainsi, la démarche phénoménologique adhère au principe de l'apprentissage par l'expérience. L'apprentissage devient alors une aptitude qui consiste à accueillir l'imprévisible (Depraz, Varela, & Vermersch, 2011; Depraz, 2012). Apprendre suppose de se confronter à des situations nouvelles, à des contraintes, c'est être surpris (Dehaene, 2011). Autrement dit, c'est parce que l'individu est en situation déstabilisante qu'il apprend.

À ce titre, la perspective phénoménologique nous conduit à voir l'apprentissage comme une effectuation (Read & Sarasvathy, 2005; Sarasvathy & Dew, 2008; Sarasvathy, 2001). Fisher (2012) définit l'effectuation comme un ensemble de comportements se fondant sur le bricolage des activités au cours de l'évolution en vue de prendre en compte l'innovation générée par les pratiques. Apparue dans le monde du management entrepreneurial, l'effectuation consiste à réaliser effectivement l'expérience, l'action ou la tâche par et pour soi-même (Depraz, 2012). Il s'agit d'un paradigme pragmatique qui sort de la logique de la causalité et de la prédictibilité

selon laquelle l'objectif serait précis et prédéfini, pour embrasser une logique de l'action qui porte sur les moyens d'action et les effets atteignables. L'effectuation consiste alors à construire des objectifs à partir de l'ensemble des ressources disponibles (Sarasvathy, 2001). Cela suppose l'intégration de situations d'incertitude et imprévisibles. Selon Depraz (2012) il s'agit d'un détournement de notre comportement habituel de contrôle. L'effectuation constitue une théorie qui tente d'explorer les techniques de l'expérience vécue non prédictible en vue de l'émergence d'actions nouvelles ou renouvelées. Sarasvathy & Dew (2008) insistent sur le fait que c'est à travers l'effectuation, l'expérience vécue (Varela, 1999), que les individus s'accommodent et assimilent la complexité des actions incertaines, imprévues.

En résumé :

La phénoménologie fait remarquer l'importance de la situation dans l'apparition d'un objet. Autrement dit, il est nécessaire de prendre en compte la variation des situations dans le temps, le fait qu'elles soient intrinsèquement indéterminées, imprévisibles et diverses. Leur caractère émerge donc en vue de reconstruire le sens à travers des pratiques et une histoire de l'expérience.

4.2.2.2. Approche émergentiste de l'apprentissage

L'émergence est généralement définie comme un phénomène qui se manifeste au niveau global et qui est difficilement réductible aux propriétés des éléments à l'origine de son apparition (Sève & Guespin-Michel, 2005). C'est un concept qui correspond au monde du chaos, de la complexité, des situations dynamiques non linéaires, faisant appel à l'imprévisibilité, à la créativité et à l'inattendu (Raynal & Rieunier, 2014). Le monde du chaos s'oppose à celui du déterminisme qui soutient la prédictibilité des phénomènes. Découverts par Edward Lorenz dans la décennie 1960, les événements chaotiques, initialement prévisibles, peuvent, sous l'effet d'une variation non prévisible, montrer de façon aléatoire une brusque modification de leur trajectoire. Ils épousent de nouvelles formes de comportement et donnent l'impression de se transformer et de changer de dimension. Ils peuvent ensuite redevenir prévisibles jusqu'à une nouvelle transformation imprévisible. Selon Raynal & Rieunier (2014, p.133) le système constitué par les enseignants et apprenants relève de situations dynamiques non linéaires. Ainsi qu'ils le postulent, une réaction d'un enseignant au comportement singulier d'un apprenant, dans un contexte et dans un temps donné, peut entraîner une « catastrophe » ou contribuer à la banalisation de la situation. Gleick (1989, p. 42) rappelle que « le chaos tel que le scientifique le comprend ne signifie pas "absence d'ordre", il se rattache plutôt à une notion d'imprévisibilité, d'impossibilité à prévoir à long terme ». Prendre en compte l'aléatoire, la

fantaisie, la créativité, l'inattendu, la contingence, voir la poésie dans l'expérience de chaque individu, constitue le champ d'expression des théories du chaos.

Selon (Thuan, 1998), dans les systèmes dynamiques non linéaires, la plus infime variation peut déclencher d'importantes répercussions ou avoir des conséquences sur les actions futures. Cette dépendance sensitive aux conditions initiales de l'action est souvent connue sous le nom d'« effet papillon »⁶¹. Il n'est donc pas aisé de prédire le moment et la manière dont les effets d'une action initiale peuvent émerger. Lewin (1994) complète en expliquant que le monde des événements chaotiques est essentiellement caractérisé par un système non linéaire, non déterministe, complexe, dynamique, imprévisible et émergent⁶². Dès lors, les systèmes complexes peuvent se définir comme un ensemble d'éléments ou d'entités pouvant se modifier tout en fonctionnant. Cela signifie que leur modification ou leur transformation a lieu au cours de l'action, car elle est soumise à des règles multiples de rétroactions. Ainsi, le fonctionnement imbriqué des entités du système provoque des comportements émergents. Ces derniers rétroagissent par la suite sur chacun des éléments du système, ce qui rend le comportement de l'ensemble du système imprévisible (Morin, 1990; Morin & Moigne, 1999). Autrement dit, c'est l'interdépendance des éléments qui atteste du caractère imprévisible du système. Admettre qu'un système est complexe, c'est accepter l'idée que les phénomènes soient émergents, phénomènes à travers lesquels l'incertitude est la règle. Ce principe de l'incertitude, développé par (Heisenberg, 1927; Prigogine, 1996) et repris, entre autres, par Morin (2005), a permis de comprendre que l'univers n'est ni prévisible ni déterministe. (Heisenberg, 1927) illustre ces paramètres en montrant qu'il existe une multitude de variations d'échelle (cf. 5.2) (Revel, 1996; Ricoeur, 2000; Spaëth, 2014 ; Rey, 2003,2014) entre la vitesse et la trajectoire que construit une matière (électron par exemple) et en expliquant que le moindre photon (particule élémentaire) qui heurte ou interagit avec l'électron peut modifier sa trajectoire initiale ou le faire dévier de son orbite.

Zwirn (2005) rappelle que la notion d'émergence intègre aussi bien les processus temporels, les singularités et particularités, les interactions et l'intensité :

« Nous appelons émergent l'existence (et pas seulement l'apparition vue comme un processus temporel, ce que le vocable pourrait suggérer) de qualités singulières d'un système qui ne peuvent exister que dans certaines conditions : elles peuvent éventuellement s'interconvertir alors que le système conserve les mêmes constituants soumis à des interactions de même nature, si un

⁶¹ : « Le battement d'ailes d'un papillon aujourd'hui à Pékin, engendre dans l'air des remous qui peuvent se transformer en tempêtes le mois prochain à New York » (Thuan, 1998, p. 110).

⁶² «.../une donnée paraissant négligeable peut avoir des conséquences considérables. Les battements d'ailes d'un papillon au cœur de la forêt amazonienne peut être à l'origine d'une tempête sur Chicago, tout comme l'envol de ce papillon peut n'avoir aucune conséquence météorologique. C'est la seconde caractéristique des systèmes non linéaires : des conditions initiales très proches produisent à terme des effets très différents d'où l'imprévisibilité » (Lewin, 1994, p.12).

paramètre réglant l'intensité de ces interactions franchit, lors de sa variation, un seuil critique. » (2005, p.19).

L'émergence est à la fois le lieu des variations d'échelle (cf. 5.2) entre l'action des constituants du système, leur interaction, ainsi que la reconversion ou le recyclage des entités de base. Varela et al., (1993, p. 196) en s'écriant : « adieu aux symboles ! », réhabilitent les concepts de connexion, d'émergence, d'autorégulation, d'association et de dynamique. Selon Varela et al., (1993), l'expérience individuelle constitue un contre-projet aux représentations symboliques. On peut ainsi considérer que le cerveau fonctionne de façon distribuée grâce à des interactions massives. Les connexions effectives sont par conséquent fonction du déroulement de l'expérience, de l'action de l'individu. La connaissance est donc distribuée sur l'ensemble des connexions avec une capacité autorégulatrice. Dès lors, il est souhaitable d'opter pour un mode opératoire distribué. Ce mode permet de préserver ce qu'il qualifie d'«.../équipotentialité et une immunité relatives aux mutilations » (1993, p. 133). Cela signifie que l'individu construit, en raison de son action, son expérience, des souplesses pour s'adapter à de nouveaux environnements sans perdre les dispositions antérieures. L'autorégulation peut se définir comme le passage de règles locales à une cohérence globale (Zopf & Von Foerster, 1962). Il s'agit, selon (Varela et al., 1993), d'un processus de propriétés émergentes ou globales à travers la dynamique des réseaux non linéaires. Ces propriétés émergentes sont fondamentales au fonctionnement du cerveau.

(Varela, 1989a) propose le concept de fermeture autopoïétique pour traduire l'idée que tous les systèmes autonomes sont organisationnellement fermés, ce qui signifie qu'ils se distinguent de leur environnement en étant autosuffisants dans leur interrelation avec lui. Signalons que la fermeture autopoïétique s'apprécie à travers une double action interne et externe : une régulation active et interne de l'organisme dans ses interrelations avec l'environnement, et une régulation externe sur le plan des comportements et des actions intentionnelles (Thompson, 2004). Il s'agit alors d'une activité de co-émergence entre un « soi » et un monde corrélatif qualifiable comme « l'autre » à travers une mécanique générique des organismes et de leur incorporation dans l'environnement (Varela et al., 1993; Thompson, 2004).

Toutefois, pour compléter l'approche émergentiste, Spaëth (2014) à la suite d'Elias (1991) nous rappelle que notre perception, notre pensée et notre imagination s'inscrivent dans une biographie, dans une histoire. La question de l'historicisation biographique renvoie à la trajectoire du temps et des ruptures dont elle fait l'objet. Des ruptures qui découlent du rapport entre la transformation spécifique des structures des interrelations humaines et la transformation correspondante aux structures de l'habitus. On comprend alors que

l'émergence de la création du sens est le résultat d'une interdépendance entre l'histoire de l'humanité et le processus individuel de l'interprétation de la mémoire (Elias, 1991).

En résumé :

Une approche émergentiste, fondée sur les systèmes autorégulateurs et connexionnistes, permet finalement d'intégrer un grand volume de variétés de domaines cognitifs. Dans cette perspective, apprendre, c'est mettre en place des stratégies inclusives et mixtes qui permettent aux régularités symboliques d'émerger d'un processus de cognition distribuée. Ce dernier, décrit par les théories socio-constructivistes (cf. 4.1.1), soutient que le savoir résulte d'une réflexion et d'un travail coordonné entre humains, artefact et environnement (cf. 0). Les processus de construction, inscrits dans le temps, sont distribués entre les individus, le physique, le mental et le social. Les individus travaillent en collaboration à l'aide d'outils et de dispositifs contextualisés. La mise en place des stratégies inclusives et mixtes vise à établir un dialogue entre la cognition et l'expérience humaine, en ce sens que la cognition est résolument distribuée et incarnée.

Approche neuroconnexionniste, phénoménologique et émergentiste de l'apprentissage : synthèse de positionnement

Approche neuroconnexionnistes

Nous retenons, de cet axe d'analyse de l'apprentissage, six points essentiels :

(1) L'apprentissage découle d'un phénomène de recyclage (neuronal) qui souligne l'importance de l'acquisition des connaissances antérieures. Il s'agit de tenir compte du rôle déterminant de l'histoire dans l'apprentissage. Un élément essentiel dans notre recherche permettant notamment de justifier la présentation de notre contexte d'étude selon une approche historique (cf. **Chapitre 1 - Historique du système éducatif béninois : entre politiques linguistiques éducatives et formation des enseignants**) et l'apport de ce dernier dans l'interprétation de nos données (cf. Chapitre 8). Sur le plan cognitif, ce phénomène de recyclage s'explique par les mécanismes de la mémoire explicités en 4.2.2.

(2) L'engagement actif comme caractéristique essentielle de l'apprentissage (cf. Tableau 16). Ce paramètre est d'autant plus important qu'il apparait dans les approches conceptuelles de l'évolution d'un dispositif de formation et de l'appropriation (cf. 3.1.3, 3.2.2). Il est déterminant dans l'objectivation des facteurs intervenants dans le parcours d'appropriation d'un dispositif, et donc dans la mise en place de notre modèle théorique d'appropriation.

(3) L'apprentissage passe par l'erreur, l'imprévisibilité. Cette caractéristique rejoint l'idée selon laquelle l'évolution, l'appropriation d'un dispositif de formation (cf. 3.1.3.1, 3.2.2), se déroule

parce qu'il existe un écart entre la perception des usages et les usages effectifs impliquant une remise en question des perceptions et/ou des usages.

(4) L'acquisition des connaissances passe par l'expérience vécue. Cet élément théorique justifie le lien qu'il peut y avoir entre l'évolution, l'appropriation d'un dispositif de formation et le type de formations associées (3.1.3.2). Il rappelle notamment les principes de la formation-action dont la mise en œuvre par les tâches sera détaillée en 4.4.1.

(5) La verbalisation favorise l'apprentissage (notamment dans l'apprentissage de la L2). Il s'agit d'un argument méthodologique : dans le **Chapitre 6 : Méthodologie**, nous faisons le choix de recourir à l'entretien d'autoconfrontation en tant qu'activité d'apprentissage permettant d'objectiver les apports d'IFADEM.

(6) L'apprentissage est le résultat d'une interdépendance entre plusieurs facteurs en réseau (connexions). Pour modéliser l'appropriation en tant que processus d'apprentissage (cf. 89), cet argument théorique confirme l'intérêt de tenir de la complexité du contexte d'étude (cf. **PARTIE I : CONTEXTE D'ÉTUDE** et l'implication des trois types de facteurs dans l'appropriation que sont les facteurs situationnels, dispositionnels et interactionnels (cf. Tableau 14).

Approche neurophénoménologique

Nous retenons, de cet axe d'analyse de l'apprentissage, deux points essentiels :

(1) Trois des quatre principaux facteurs intervenant dans l'apprentissage (cf. Tableau 18) : la contextualisation, ce point théorique justifie à nouveau l'intérêt de la **PARTIE I : CONTEXTE D'ÉTUDE**, puisqu'elle insiste sur l'influence du contexte dans l'apprentissage et donc sur l'appropriation. L'apprentissage est alors situé ; le caractère récursif de l'apprentissage qui rejoint l'approche instrumentale (cf. 3.1.1) dans l'évolution d'un dispositif de formation ; le caractère téléologique de l'apprentissage qui souligne que l'apprentissage résulte en partie de l'intentionnalité et de la remise en question des perceptions d'usages par l'action (les pratiques). Ces deux derniers facteurs justifient l'apport des approches conceptuelles vu en 1 et en 3.2 dans la définition d'un modèle théorique d'appropriation.

(2) L'interdépendance entre la situation et l'action d'apprentissage qui constitue un argument méthodologique. En effet, dans notre étude, nous souhaitons relever les indicateurs des applications (apprentissages) d'IFADEM. Nous avons donc choisi de mener des observations dans des situations spécifiques d'enseignement (cf. 6.3). Cet apport théorique nous permettra également d'apprécier l'intérêt de la mise en œuvre d'une approche par tâches dont les principes théoriques seront explicités en 4.3.2.3a et 4.4.1.

En plus de ces deux points théoriques, l'approche phénoménologique confirme qu'apprendre suppose d'être confronté à l'imprévisibilité et à l'incertitude et que l'expérience s'inscrivant dans le temps (historique) est déterminante dans l'apprentissage. Un double apport théorique déjà formulé dans l'approche connexionniste et dont nous avons formulé les intérêts pour notre recherche.

Approche émergentiste

Dans l'approche émergentiste de l'apprentissage, qui s'inscrit dans la perspective connexionniste et phénoménologique, on rencontre à nouveau l'importance de l'action, de l'imprévisibilité, de la remise en question des perceptions d'usage par les pratiques effectives, du contexte et de l'histoire dans les processus d'apprentissage. Toutefois, la théorie émergentiste de l'apprentissage insiste sur quatre points :

(1) La question de la temporalité et de l'individualité du processus d'apprentissage qui souligne le caractère discontinu de l'apprentissage et le fait qu'il est propre à chaque individu, à la diversité des expériences de chacun. Ces éléments théoriques déjà mentionnés en 4.1.2.3 nous indiquent que l'évolution d'un dispositif de formation, et donc son appropriation, est multiple en ce sens que l'identité professionnelle de chaque enseignante est plurielle. Ce critère nous conduit au second point qu'est :

(2) La place de l'autorégulation dans l'apprentissage : cet élément de l'approche constitue un argument supplémentaire d'appui aux approches conceptuelles du dispositif de formation, de l'appropriation et du métier d'enseignant (cf. 1, 3.2, 3.3). En effet, il ressort de ces définitions l'influence des facteurs dispositionnels (propres à l'individu) dans l'évolution et l'appropriation d'un dispositif (cf. Tableau 14 : Approche pluridisciplinaire de l'appropriation : principales caractéristiques.)

(3) L'imprévisibilité des situations d'apprentissage découle de l'interdépendance entre l'ensemble des éléments constitutifs du système d'apprentissage : l'intérêt de ce point théorique est qu'il nous indique que l'appropriation en tant que processus d'apprentissage est un phénomène complexe. À ce titre, nous aurons recours, dans le cadre de la mise en place de notre modèle théorique d'appropriation, aux caractéristiques de systèmes dynamiques et complexes explicités en 5.1 et 5.1.3.3. Ce troisième point nous conduit au suivant :

(4) L'apprentissage est distribué et partagé par l'ensemble des facteurs intervenant dans le système d'apprentissage. Cet élément de théorie sera illustré lorsque nous aborderons le point 4.3.2.1.

La prochaine séquence, consacrée à expliquer le rôle de la mémoire dans l'apprentissage, montrera en quoi les approches cognitivistes de la connaissance (cf. 4.1.1) ne tiennent pas compte de l'autorégulation et l'intérêt d'avoir complété ses approches par la description des théories neuroconnexionnistes.

4.2.3. L'apprentissage : entre mémoire, cognition et socio-émotivité

Selon Le Ny (1992) la cognition regroupe à la fois des activités qui concourent à la connaissance et l'ensemble des produits de ces activités. Huteau (1985) s'inspirant de Neisser (1982) définit la cognition comme l'ensemble des processus par lesquels les entrées sensorielles se transforment, se codent, s'élaborent, se stockent, se recyclent, se reconvertissent et se réutilisent. Dès lors, selon Andler (2004, p. 54): « La perception, l'action finalisée, l'organisation conceptuelle, le raisonnement, l'apprentissage, la communication, le langage, sont autant d'aspects que recouvre le concept de cognition ». Karmiloff-Smith (1979) décrivait la cognition selon trois modèles : (1) un système de catégories ; (2) des ensembles de règles ou de lois destinées à situer les objets et les événements dans les catégories déterminées ; et (3) un réseau de relations entre les catégories. Ce dernier modèle représente la capacité du système cognitif à construire du sens et à élaborer des décisions d'action. Il est étroitement lié à l'interprétation d'une tâche en fonction du contexte ou de la situation. Selon Guillot & Daucé (2003) les sciences cognitives se situent au carrefour interdisciplinaire et ont recours à la fois à la psychologie expérimentale, au traitement de l'information, à l'analyse des systèmes dynamiques, à la phénoménologie, à la biologie et au langage. Ainsi, les sciences cognitives se préoccupent des processus internes que met en œuvre automatiquement l'individu pour comprendre son environnement. L'ensemble de ces processus est relatif à l'attention, à la perception, à l'apprentissage, au langage, à la mémoire et à la résolution de problèmes. Dans cette perspective, l'apprentissage consiste à acquérir des informations et des capacités de compréhension et d'intégration de schèmes nouveaux à une structure existante. Cela suppose une capacité de mémorisation et de traitement de l'information en vue de procéder à un recyclage ou à une reconversion neuronale (Dehaene, 2007, 2011; cf. 0). L'analyse de l'apprentissage passe donc par la compréhension des mécanismes de la mémoire.

4.2.3.1. Les mécanismes de la mémoire

Le processus de mémorisation⁶³ montre qu'une structure se modifie pour en créer une nouvelle. Il s'agit d'un processus de métacognition (Kauchak & Eggen, 1993; Eggen &

⁶³ (Baddeley, 1986; Baddeley, 1993) soutient que la manière dont l'encodage d'information se réalise peut avoir une influence sur le stockage, ainsi que sur le mode de récupération. La fonction de la mémoire ne se limite pas seulement à réactiver le passé, elle consiste également à

Kauchak, 2007) ou stratégies métacognitives. Ces processus agissent en activant des routines, des connexions et en recyclant des apprentissages antérieurs qui mettent en jeu différentes fonctions de la mémoire. Quatre modèles théoriques de la mémoire vont être explicités : la mémoire de travail, la mémoire à long terme, la mémoire explicite et implicite et le modèle connexionniste de la mémoire.

a. Mémoire de travail (MDT) et Mémoire à court terme (MCT)

Considérée comme un modèle fonctionnel, la MDT⁶⁴ intervient dans le maintien et le traitement de l'information à court terme. Elle est définie par Baddeley (1999) : comme système servant à retenir temporairement les informations et à les manipuler pour une gamme importante de tâches cognitives telles que, l'apprentissage, le raisonnement et la compréhension. Cela fait dire à (Cowan, 1997) que la MDT constitue une interface entre tout ce que l'individu connaît et tout ce qu'il perçoit ou fait. La MDT joue donc un rôle important dans la capacité à apprendre. En nous référant au modèle de Baddeley & Hitch (1974), la MDT est constituée de trois parties : (1) un administrateur central ou processeur, (2) la boucle phonologique et (3) l'ardoise visuo-spatiale, dont les caractéristiques sont précisées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 19 : Fonction de l'ardoise visuo-spatiale et de ses deux auxiliaires

Nature	Fonctions
Administrateur central ou processeur	Chargé de gérer les ressources attentionnelles, en allouant et répartissant informations et attention pour les tâches actives en mémoire
Boucle phonologique	Sert à stocker une information contenant six ou sept unités verbales pour une durée limitée et qui fonctionne de pair avec un contrôle articulatoire des informations, qui les répète en permanence pour éviter qu'elles ne s'effacent. La capacité de cette boucle ne se mesure pas en nombre d'éléments, mais dépend de la vélocité du langage intérieur : un sujet qui « articule » intérieurement l'information plus vite qu'un autre dispose d'un meilleur empan mnésique. De fait, l'item « boucle » de l'expression « boucle phonologique » renvoie au processus de répétition et « phonologique » rend compte de la subvocalisation qu'implique ce processus
Ardoise visuo-spatiale ou calepin visuo-spatial	Maintient les informations visuelles, spatiales et de forme Manipule des images mentales

détecter la nouveauté et favoriser l'apprentissage (Tiberghien, Mendelsohn, Ans, & George, 1990; Tiberghien, 1997). Pour qu'une information soit mémorisée, il est indispensable qu'elle soit perçue. Ce traitement, selon (Raynal & Rieunier, 2014), se produit par l'intermédiaire des récepteurs, puis du registre sensoriel où s'activent les mécanismes d'attention et de perception sélective. L'information passe alors dans le mémoire à court terme (MCT) ou mémoire de travail (MDT). Ensuite, elle évolue pour entrer dans la mémoire à long terme (MLT) ou mémoire sémantique. Le passage dans la mémoire sémantique constitue une phase importante de la mémorisation, il s'agit du codage de l'information. Dès lors que l'*input* est repéré, parce qu'adapté à l'apprenant, il peut être encodé. Le repérage (*noticing*) est donc est fondamental pour mémorisation et l'apprentissage (R. Ellis, 1994, 1997).

⁶⁴ Notre mémoire est limitée, c'est-à-dire que sa capacité attentionnelle n'est pas extensible (Broadbent, 1958; Dehaene, 2007, 2011). À ce titre, il est difficile pour un individu de réaliser avec la même intensité attentionnelle plusieurs tâches. L'action combinée de la perception sensorielle et de l'attention relative au stimulus est supposée atteindre et dépasser un certain seuil, de manière à maintenir une certaine attention de l'individu pour traiter l'information en MCT encore dénommée MDT.

La MDT constitue le modèle le plus largement accepté en psychologie cognitive (Randall, 2007). Selon Baddeley (2000) les processus cognitifs sont quasi automatiques, le cerveau perçoit des stimuli extérieurs, il les sélectionne à partir des intentions et de son analyse des situations et répond en recyclant des conduites antérieurement apprises. La MDT correspond à la partie activée de la MLT (cf. b). L'apport de la MDT pour l'enseignement-apprentissage est relatif à des différences individuelles. Il existe des stratégies pour aider les apprenants connaissant des déficits au niveau de la MDT (Gathercole & Alloway, 2008). Les travaux de Gathercole & Alloway (2008) ont permis de remettre en question la manière dont les enseignants donnent leurs consignes. Les consignes compliquées et longues peuvent entraîner des oublis lors de l'exécution d'une tâche. Barrouillet, Bernardin, & Camos (2004) ont montré à travers une hypothèse de partage des ressources que les tâches complexes favorisent des moments de pause où les apprenants effectuent de l'autorépétition. À l'inverse, les tâches simples, trop contrôlées, réduisent les occasions. Cela rejoint la position d'Ellis (2003) qui milite en faveur des tâches réalistes (cf. 1).

b. La mémoire à long terme

La MLT renvoie à la capacité d'emmagasinage et de stockage de l'information sur un temps plus long. La MLT dispose par conséquent d'une très grande capacité de stockage et les informations sont mémorisées durant au moins une dizaine d'années (Standing, 1973; Bahrick, 1984a, 1984b, 1992). Le processus de transfert des informations en MLT est un processus actif qui se réalise en remplissant certaines conditions :

Tableau 20 : Conditions d'activation de la mémoire à long terme

Facteurs	Explications
Visualisation et hiérarchisation	Craik & Tulving, (1975 ; hypothèse des niveaux de traitement) ont montré que plus le travail de traitement est important : plus l'apprenant peut récupérer de l'information, plus il sera facile pour lui de les restituer.
Répétition	Si l'information est répétée dans la boucle phonologique. La répétition permet en effet de garder l'information dans la mémoire de travail et d'en « recycler » les éléments les plus importants ultérieurement, notamment pour les stocker dans la MLT (Baddeley, 1986). Ainsi, plus les informations sont répétées, plus elles sont consolidées dans la MLT (Ellis & Sinclair, 1996), car la répétition favorise leur transformation en blocs lexicalisés et donc l'automatisation des données (Segalowitz, 1997). Cependant, le potentiel individuel de répétition phonologique varie entre les individus (Service & Craik, 1993)
Affects – émotionnalité	Quand l'information a une valeur affective importante pour le sujet (Bower, Gilligan, & Monteiro, 1981), elle est plus facilement activée en MLT.

Le repérage est essentiel (Jourdenais, 2001) pour rendre le travail de l'apprenant conscient. Il en va de même pour la répétition en MDT (Robinson, 1995, 2003; Randall, 2007).

Le principe de l'économie cognitive (Hansen, 1985) ainsi que celui du recyclage neuronal (Dehaene, 2007, 2011) consistent en la mise en œuvre de procédures automatiques dites « économiques » dès lors que des situations sont routinières ou anodines. Le principe permet de prévenir le système d'éventuelles surcharges et de réguler la capacité attentionnelle (cf. 4.2.2).

Craik & Lockhart (1972) ont remis en cause le modèle de la distinction entre MTL et MDT issus des travaux d'Atkinson & Shiffrin (1968). Ils postulent qu'il n'existerait qu'une seule mémoire qui s'activerait différemment en fonction du type de traitement effectué : superficiel vs en profondeur. Le traitement en profondeur permet de mémoriser durablement les informations et en plus grande quantité, tandis que le traitement superficiel aurait des conséquences moins intéressantes. Après une expérience⁶⁵ effectuée, Craik & Lockhart (1972) ont confirmé leur hypothèse montrant que le traitement en profondeur s'appuie sur la mémoire sémantique et provoque une mémorisation largement supérieure au traitement superficiel. Cet état de fait donne naissance au modèle suivant.

c. Mémoire implicite et explicite

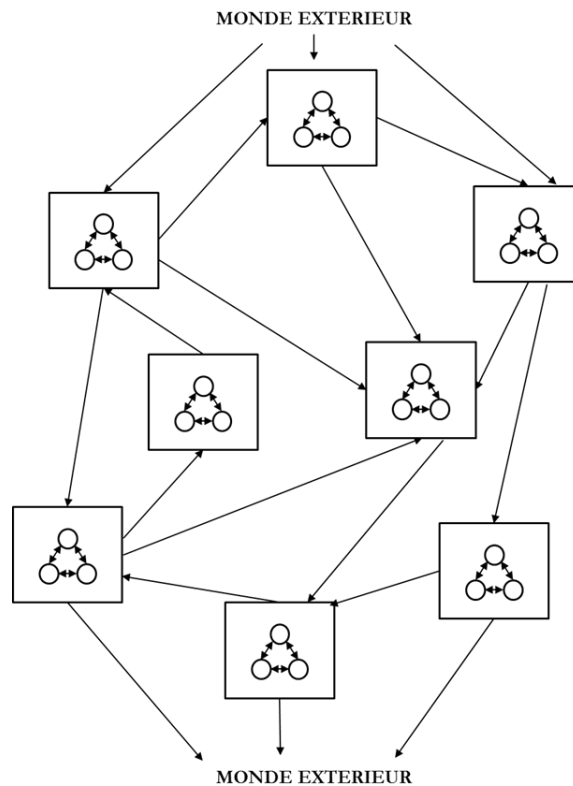
Paradis (1994) et Allen & Reber (1980) ont montré que les individus disposent de deux types de mémoire : la mémoire implicite et la mémoire explicite. Le processus qui permet de comprendre le fonctionnement du modèle mémoire implicite/explicite est un processus complexe (Cleeremans & Nadel, 2003). L'apprentissage implicite (Reber, 1967) est un apprentissage qui a lieu sans que l'individu ait conscience de sa capacité à l'expliquer. Cependant, il est capable de démontrer grâce à l'action et à l'expérience que son apprentissage a lieu (Dörnyei, 2009). En appliquant le principe de la mémoire implicite à l'apprentissage en L2 (Ellis, 1994) il apparaît que si les individus ne parviennent pas à expliciter les connaissances dont ils disposent (par exemple, en grammaire en L1), cela peut entraîner une interaction entre apprentissages implicites et explicites. L'apprentissage explicite est une intention consciente de trouver des régularités (Hulstijn, 2001, 2005, 2007). Dans le cadre de cet apprentissage, l'interaction ainsi que la contextualisation sont à privilégier. Demaizière & Narcy-Combes, 2005; Demaizière & Narcy-Combes, 2007) postulent que la recherche s'oriente vers l'idée que les deux formes de connaissances cohabitent. La modélisation connexionniste et émergentiste de la mémoire qui rend compte de la complexité du processus permet d'expliquer ce postulat.

⁶⁵ Ils demandent à différents sujets soit de lire des mots dans lesquels ils doivent identifier toutes les lettres « e » en les cochant par l'intermédiaire d'un petit trait de soulignement, soit de préciser si le mot présenté est en majuscule, en minuscule, en italique. Il s'agit donc de provoquer un traitement superficiel. En revanche, pour d'autres mots, ils leur demandent si le mot est synonyme d'un autre, s'il pouvait être utilisé dans une phrase dans laquelle on a placé un blanc, si le mot est le contraire de..., ils provoquent ainsi un traitement sémantique donc en profondeur. Lors du test de rappel et du test de reconnaissance, les mots traités en profondeur sont beaucoup mieux rappelés que les mots traités de manière superficielle.

d. Modèles connexionnistes de la mémoire

Selon Victorri (1994, 1995, 2006) la mémoire constitue un domaine où la modélisation connexionniste semble avoir un avenir. Tiberghien (1997) rappelle que les modèles connexionnistes de la mémoire utilisent un mode de stockage dit « distribué ». Cela signifie que les empreintes ou traces laissées après des expériences ou événements se superposent dans l'ensemble du système. Le savoir se propage et se répartit avec des propriétés de généralisation. Ainsi, dès lors que le réseau rencontre une régularité stable dans les relations sémantiques stockées, il tend à appliquer des règles d'inférence à des versions plus anciennes avec des risques d'erreur. L'approche connexionniste postule une coopération mutuelle entre les unités. Ainsi, selon Tiberghien, Mendelsohn, Ans, & George (1990), une mémoire distribuée est, jusqu'à un certain seuil, résistante aux altérations subies par certaines entités de ses parties. Sur la base des travaux de Rumelhart & McClelland (1986) sur le traitement parallèle distribué, Victorri (2006) rappelle que le support matériel de la mémoire est constitué d'une série de modules, élaborés sur un même modèle et formant un vaste réseau. Chaque module reçoit de l'information en entrée et renvoie en sortie l'information traitée à d'autres modules (cf. Figure 5). Il peut se produire des boucles avec certains modules reliés vers l'extérieur (modules perceptifs), et d'autres vers la sortie (modules moteurs). Dès lors, la modélisation est le résultat d'une unité de traitement de l'information, capable d'articuler des informations issues de sources variées et devenant à son tour une source pour des traitements futurs. Le schéma suivant présente l'organisation générale du modèle connexionniste de la mémoire.

Figure 6 : Modèle connexionniste de la mémoire



Selon Victorri (2006) la modélisation connexionniste de la mémoire repose sur trois principes (1) un état « mental » qui est représenté dans le modèle par un pattern d'activité de toutes les unités des différents modules du système ; (2) la mémorisation d'un état mental qui correspond aux modifications des valeurs des poids de liaisons entre unités ; et (3) le rappel d'un état mémorisé qui correspond au rétablissement d'un pattern d'activité antérieure. Ainsi, en supposant que le système est confronté à un environnement donné, on remarquera que le pattern d'activités progresse avec le temps avec une certaine stabilisation si l'environnement ne change pas. Cependant, face à de nouvelles situations, le système observe des modifications et se transforme, surtout lorsque l'environnement n'est plus le même. La modélisation connexionniste présente une complexité des opérations : on retrouve certains modules du système occupés à traiter les informations entrantes, alors qu'en parallèle, d'autres opèrent sur le plan des activités de mémorisation et de rappel. Selon Victorri (2006) ce traitement en parallèle autorise la coexistence de différents types de phénomènes mnésiques qui fonctionnent en boucle et qui sont distribués et non linéaires.

En résumé :

Les mécanismes de la mémoire résultent de processus complexes et dynamiques. La mémoire est une combinaison entre le traitement et le stockage de l'information. Plusieurs facteurs concourent à l'activation de la mémoire : la répétition, l'automatisme, la complexité et la quantité de l'information à enregistrer ou encore le rappel. Par ailleurs, la mémoire et l'apprentissage réservent bien des surprises sous l'effet de l'émotion ou des affects (Damasio, 2000, 2003, 2010; Schacter, 1999).

4.2.3.2. Mémoire et différences interindividuelles

Dans cette séquence, décomposée en quatre sous-parties, nous allons à la fois découvrir l'enjeu de l'émotion dans l'apprentissage et confirmer le caractère pluriel de ce processus.

a. Apprentissage, affectivité et socio émotivité

Morin (2000, p.19) insiste sur le fait que « le développement de l'intelligence est inséparable de celui de l'affectivité ». L'affectivité et l'émotion occupent une place importante dans l'activité cognitive et les interactions entre personnes. Dai & Sternberg (2004) soutiennent que : (traduction libre⁶⁶) dans la vraie vie, les niveaux de fonctionnement intellectuel ne sont généralement pas une propriété invariante du système cognitif, mais dépendent des états émotionnels et de motivation. Le cadre social, éducatif, ainsi que les dispositifs de formation et d'apprentissage constituent des territoires où l'expérience émotionnelle infère les interactions tant en ce qui concerne les jeux de pouvoir que le développement personnel des acteurs (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002). Selon Vygotski (1985) l'affectivité et la cognition sont toutes deux socialement situées et intrapsychiques. Morin rappelle que :

« La faculté de raisonner peut être diminuée, voire détruite, par un déficit d'émotion ; l'affaiblissement de la capacité émotionnelle peut être même à la source de comportements irrationnels et par certains côtés la capacité d'émotion est indispensable à la mise en œuvre de comportements rationnels » (Morin, 2000, p.19).

Dès lors, on peut considérer que les émotions contribuent à maintenir l'attention au cours de l'apprentissage. Selon Ekman (1982) les affects peuvent se catégoriser en six émotions simples :

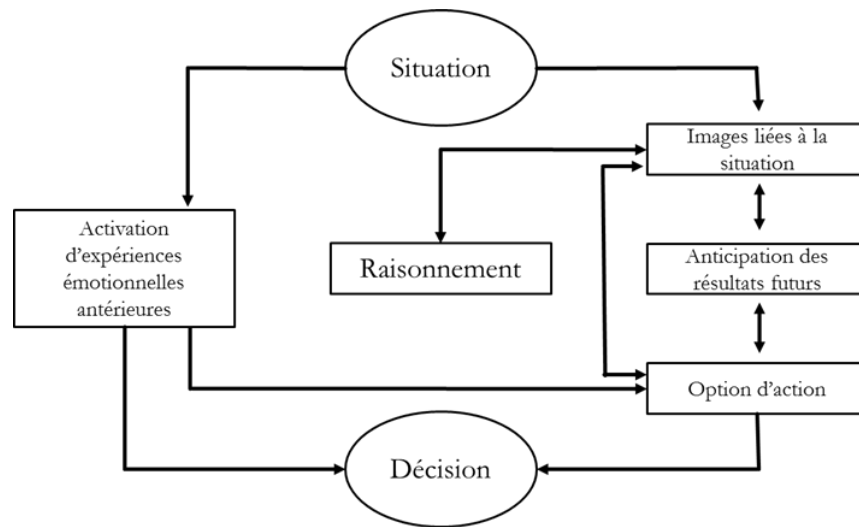
⁶⁶ "In real life, levels of intellectual functioning are typically not an invariant property of a cognitive system, but depend on one's motivational and emotional states"

Tableau 21 : Catégorisation des affects en émotions

Catégories	Exemples
La colère	Haine – rage
La surprise	Étonnement
Le dégoût	Aversion, écœurement
La joie	Plaisir, euphorie, amour, dévotion
La tristesse	Abattement, chagrin, désespoir
La peur	Terreur, anxiété, timidité

Les émotions représentent des sentiments incorporés dans le fonctionnement physiologique. Elles semblent, par ailleurs, universelles, et traversent les cultures (Ekman, 1992). Selon Kirouac (2011) les émotions obéissent au même pattern d'activation physiologique, mais leur différenciation provient de l'interprétation que chaque individu fait de l'activation en fonction du contexte où il se trouve. Avec la théorie des « marqueurs somatiques », (Damasio, 1995) souligne qu'il existe deux mécanismes en jeu pendant la prise de décision : (1) la « voie de la raison » qui renvoie aux connaissances logiques ; (2) la « voie émotionnelle » qui atrophie la capacité de décision. La mémoire émotionnelle liée au souvenir des émotions du passé peut perturber ou favoriser une décision finale lorsqu'elle se trouve réactivée grâce au circuit neuronal. Elle permet d'attirer l'attention sur les conséquences éventuelles ou interfère avec la raison. La mémoire émotionnelle façonne progressivement des catégories en mettant en relation des événements et des états corporels. Les travaux de Damasio (1995) et de LeDoux (2003, 2005) ont permis de montrer que pour l'apprentissage, l'aspect émotionnel des situations de formation est extrêmement important. En formation de formateurs, l'émotion éprouvée lors d'une situation facilite l'apprentissage, mais implique un investissement accru des acteurs (Raynal & Rieunier, 2014). Le schéma suivant montre l'influence de l'émotion sur la raison (Damasio, 1995) :

Figure 7 : Mécanisme d'influence de l'émotion sur la raison



Il s'agit d'une combinaison d'états qui met en évidence la composante sociale de l'émotion. Selon Norman (2005) les émotions engendrent des réactions spontanées face à des événements extérieurs⁶⁷. Elles jouent ainsi un rôle fondamental dans la capacité d'un individu à gérer l'information dans un contexte donné. Elles permettent aussi de mettre en lumière les différences individuelles (Kirouac, 2011).

b. Mémoire et différences interindividuelles

La capacité des individus face au mécanisme de la mémoire et de l'émotion varie d'une personne à l'autre. Pour illustrer cette différence, Carstensen (1995) insiste sur la variation socio-émotionnelle en précisant que l'effort exigé pour changer les pratiques semble plus coûteux que de supporter les risques ainsi que les inconvénients des pratiques du passé que l'on préfère justifier, voire idéaliser. Guillaume & Guillery-Girard (2009) soulignent également que la nostalgie d'un passé meilleur est fortement ancrée et semble être inhérente aux sociétés humaines. Les préférences émotionnelles des individus sont coordonnées par leur rapport subjectif au temps dont il dispose pour agir. Ainsi, plus il avance en âge, plus l'individu a tendance psychologiquement à positiver les événements antérieurs et tenter de s'éloigner des événements qui symbolisent le temps qui passe, en l'occurrence le futur. Selon Carstensen

⁶⁷ Naccache, Blandin, & Dehaene (2002) ont montré que les émotions influencent ou provoquent des réactions face aux événements extérieurs. Selon les auteurs, « la présentation subliminale de visages heureux augmentait de 50 % la consommation de jus de fruits chez les participants assoiffés alors que la présentation subliminale de visages en colère la diminuait. » (p.54)

(1995), cette position des êtres humains relatifs à leur vision positive ou négative en fonction du temps disponible et du temps qui passe (Voir Histoire et mémoire (Halbwachs, 1997)) peut constituer une forme de résistance au changement, à l'innovation et donc aux nouveaux apprentissages. Dehaene (2007) quant à lui, montre que, dans le cadre de l'apprentissage, l'attention peut être altérée en fonction du temps et de la qualité du sommeil d'un individu à l'autre. Tout en convenant que les systèmes cognitifs fonctionnent identiquement chez tous les êtres humains, il est important de souligner les différences qui existent entre les individus en fonction de leur désir à s'impliquer ou à s'investir dans un projet d'apprentissage ou de formation, les différences d'âge, ainsi que l'expérience qui peuvent influencer les choix à opérer. C'est ce que nous rappelle précisément Robinson (2002) en ce qui concerne la place à accorder aux différences ou singularités individuelles en matière d'apprentissage et d'acquisition en fonction des contextes.

c. Apprentissage et Aptitudes

Selon Starkey-Perret (2012) les travaux de Carroll & Sapon (1959) ont permis de mettre en évidence la question des aptitudes. Les résultats du *Modern Language Aptitude Test* (MLAT) de Carroll & Sapon (1959) ont bien souvent écarté des candidats lors des apprentissages en L2 (Skehan, 1998, 2002; Dornyei & Skehan, 2003). Ainsi que le rappelle Krashen (1981) la notion d'aptitude a été pendant longtemps associée aux méthodes audio-orales. Cependant, en dépit des critiques, il a démontré une forte corrélation entre les tests d'aptitude et l'évaluation des acquis. Ceci a permis de prendre en compte la place des aptitudes dans l'appropriation de la L2 (Robinson, 1995; De Graaff, 1997; Robinson, 2001, 2005). Carroll & Sapon (1959) ont établi une typologie des aptitudes dans le cadre des apprentissages :

Tableau 22 : Typologie de Carroll & Sapon (1959)

	Type d'aptitude	Caractéristiques
1	Capacité à discriminer <i>Phonemic coding ability</i>	Différencier les sons inconnus et les analyser, les encoder en vue de la rétention
2	Sensibilité grammaticale <i>grammatical sensibility</i>	Capacité à extraire du sens dans du matériel inconnu
3	Capacité d'apprentissage inductif <i>Inductive language learning ability</i>	Capacité à opérer des généralisations et à extrapoler des informations
4	Capacité mémorielle <i>Associative Memory</i>	Capacité attentionnelle permettant les traitements en MDT

Starkey-Perret (2012) fait remarquer que les aptitudes sont multicatégorielles et dynamiques à la différence de (Carroll, 1963, 1973, 1981, 1990) qui postule leur stabilité. Elle soutient, à la suite de Gathercole & Alloway (2008) que les interventions des enseignants visent à aider les

apprenants à développer leurs aptitudes en fonction des besoins. On retrouve la position de Skehan (1998) pour qui certains aspects des aptitudes individuelles peuvent être activés en fonction de certaines étapes dans la progression de l'apprentissage.

d. Théorie de l'attribution

Selon Weiner (1992) lorsqu'un individu parvient ou non à la réussite dans une activité d'apprentissage ou de formation, il a tendance à en attribuer la cause à des facteurs internes (*Dispositional attributions*, (Heider, 1983)) ou à des facteurs externes (*situational attributions*, Heider, 1983). La théorie de l'attribution de Weiner (1992) montre que les apprenants en milieu scolaire associent le sentiment d'échec ou de réussite à leurs aptitudes, à l'environnement ou à l'enseignant. Ces attributions sont placées dans une série de contraintes internes ou externes dont l'apprenant considère qu'elles sont sous son contrôle ou non. Le tableau suivant permet de comprendre la catégorisation de Weiner (1992) :

Tableau 23 : Exemples d'attributions des échecs et réussites (Weiner, 1992).

	Réussite		Échec	
	Sous le contrôle de l'apprenant	Hors du contrôle de l'apprenant	Sous le contrôle de l'apprenant	Hors du contrôle de l'apprenant
Interne	J'étudie beaucoup/j'étais en forme ce jour-là	Je suis intelligent	Je ne fais pas assez d'effort/je n'allais bien ce jour -là	Je suis bête
externe	L'enseignant m'aime bien/j'ai eu beaucoup d'aide d'autrui	J'ai eu de la chance/j'ai eu la version facile de l'examen	L'enseignant me déteste/mes parents ne m'ont pas assez aidé	L'examen était trop difficile/je n'ai pas eu de chance

S'inscrivant dans la logique de Weiner (1992), Graham (1994) a proposé de regrouper les attributions comme suit : aptitude (haut degré ou faible degré), effort/manque d'effort, difficulté/facilité perçue, chance/manque de chance, humeur, histoire familiale et aide. Les attributions produisent des effets psychologiques et émotifs par rapport au comportement. On retrouve le principe théorique du LOC (Rotter, 1966, 1975).

e. Formation des enseignants et concepts d'*expectancy* et de valeur perçue (*expectancy-value*)

Inspiré d'Atkinson (1957) l'*expectancy-value* postule que le désir ou la motivation est le fruit de la combinaison de deux catégories de perception. Il s'agit dans un premier temps des attentes d'un individu en ce qui concerne sa capacité à réaliser une tâche avec succès. Dans un deuxième temps, la valeur qu'attribue l'individu à sa réussite conditionne son engagement dans une

activité. Ces deux perceptions peuvent déterminer l'activation de comportements en vue de pratiques effectives et la ténacité de l'individu face aux difficultés. C'est ce que montre Bong (2001) à propos d'un groupe d'étudiants dont la perception de « *self-efficacy* » et de la valeur de leur formation représente les meilleurs indicateurs de leur performance en fin de formation. Un individu s'engage et persévère dans une tâche dès lors qu'il pense disposer des aptitudes nécessaires pour répondre aux contraintes d'une action donnée. Par conséquent, l'« *expectancy* » peut se concevoir comme les croyances d'un individu par rapport à sa probabilité à réussir une tâche (Wigfield & Eccles, 2000; Bourgeois, 2006; Bourgeois, De Viron, Nils, Traversa, & Vertongen, 2009; Wei Li, 2006; Weidong Li, Lee, & Solmon, 2007; Neuville & Frenay, 2012). Ainsi que le font remarquer (Bourgeois et al., 2009), la notion de l'« *expectancy* » semble se distinguer de celle de « *self-efficacy* » de Bandura (1997). La première renvoie au jugement d'une personne quant à ses aptitudes personnelles et la seconde porte essentiellement sur le résultat de l'action (Wigfield & Eccles, 2000b; Eccles & Wigfield, 2002). Selon (Eccles et al., 1989), il est essentiel de tenir compte de la valeur subjective d'une tâche : « Pourquoi ai-je envie de réaliser cette activité ? ». La perception qu'un individu a de la valeur d'une tâche résulte de l'analyse de quatre facteurs : (1) l'importance, (2) la valeur intrinsèque, (3) l'utilité, et (4) le coût.

Tableau 24 : Caractéristiques des facteurs d'influence sur la valeur de la tâche.

Facteurs	Caractéristiques
Importance	Importance que l'individu attribue au fait de bien réussir une tâche. Elle dépend de l'image de la tâche que se fait l'individu ou quant à la réussite de cette dernière.
Valeur intrinsèque	Renvoie au plaisir inhérent à la réalisation d'une activité La valeur intrinsèque correspond aux concepts de motivation intrinsèque (Harter, 1981 ; Deci et Ryan, 2000) et d'intérêt (Schiefele, 1991). Elle renvoie également à l'engagement profond et soutenu dans une tâche (Bye et al., 2007).
Utilité (perçue)	L'accomplissement d'une tâche ou d'une activité permet à l'individu de réaliser des objectifs actuels ou futurs qu'il poursuit. Plus une tâche coïncide avec un objectif personnel, mieux l'individu s'y investit, quel que soit le contenu de la tâche. Ce qui renforce son engagement.
Coût	Il se rapporte aux aspects négatifs en lien avec l'engagement dans une tâche : anxiété de performance, peur de l'échec, quantité d'effort exigé.

Bourgeois et al. (2009) ont montré, à la suite de Neuville (2004) et Neuville & Frenay (2012) le caractère intergénérationnel du modèle théorique de l'« *expectancy-value* » dans le cadre de la formation des adultes. Ainsi, quel que soit l'âge de l'apprenant, il distingue ses croyances à l'égard d'une activité, de la valeur qu'il lui accorde. Par conséquent, les formateurs peuvent encourager le sentiment de compétence de leurs apprenants en aidant à mettre en œuvre des stratégies d'études en profondeur et visant un apprentissage autorégulé (Zusho & Pintrich, 2003). Selon Bourgeois et al. (2009), la pertinence et l'utilité des contenus de formation en ce qui concerne les pratiques quotidiennes des apprenants devraient être mieux expliquées en vue

d'une contextualisation des apprentissages et d'une incorporation dans les pratiques professionnelles sur le terrain. Le modèle de l'« *expectancy-value* » permet ainsi de comprendre l'utilité du modèle de comportement de Marzano & Kendall (2006, 2008 ; Annexe 39 - Modèle de comportement de Marzano & Kendall (2006). À travers ce modèle, Marzano & Kendall (2006) ont proposé une taxonomie afin d'aider les enseignants à concevoir des programmes de formation qui intègrent de façon cohérente les objectifs, les outils d'évaluation, les stratégies pédagogiques et les stratégies de formation. Au sein de cette taxonomie, le *self-system* est le cœur du dispositif pouvant mettre en œuvre le processus métacognitif. La qualité du traitement dépend des connaissances qui se trouvent dans la MLT de chaque individu. Ces connaissances déterminent l'efficacité et la réussite du traitement de l'information qui se fera. Marzano & Kendall (2006) insistent sur les niveaux supérieurs du domaine cognitif, dans la formation des enseignants, en faisant observer que ces niveaux sont constitués de la métacognition qui active le *monitoring* métacognitif conscient et volontaire. Ce monitoring représente un processus de pensée qui peut soutenir l'autorégulation des principaux objectifs que les enseignants se donnent en formation. Cela conduit Fenouillet & Lieury (2006) s'inscrivant à rebours de Maslow (1972), à proposer une organisation non hiérarchique des besoins de chaque individu en fonction de leur désir propre. Ils indiquent que ce sont des besoins simples, mais essentiels, à chacun, qui gouvernent les désirs et les envies. On retrouve à ce niveau l'importance des variations interindividuelles dans la mémorisation et donc l'apprentissage (cf. 4.2.3.2)

En résumé :

Les différences interindividuelles dans l'apprentissage résultent du fait que l'émotion influence le traitement de l'information en mémoire et que plusieurs facteurs interviennent dans l'émergence des différentes émotions (cf.

Tableau 21) : l'ancienneté (résistance vs ouverture au changement), le sommeil (fatigue, nervosité vs forme, plaisir), le temps, la motivation (envie vs dégoût), les valeurs attribuées à l'objet d'apprentissage et à l'acquisition de nouvelles connaissances (probabilité de réussite, coût de l'apprentissage).

L'apprentissage : entre mémoire, cognition et socio-émotivité : synthèse de positionnement

Apprentissage et mécanisme de mémoire

Nous retenons, de cet axe d'analyse de l'apprentissage, trois points essentiels :

(1) Les mécanismes de la mémoire impliquent deux types de traitement de l'information : le traitement superficiel et le traitement en profondeur. La capacité de traitement superficielle est limitée alors que le second traitement permet une rétention des informations à long terme. Le traitement en profondeur de l'information implique la répétition de l'information à apprendre et est sensible à l'affect et à l'émotivité. Ce premier élément d'analyse est d'autant plus pertinent qu'il permet d'appuyer l'approche conceptuelle de l'appropriation (cf. 3.2) selon laquelle le processus d'appropriation, en tant que processus d'apprentissage, serait déterminé par des facteurs situationnels (exposition répétitive ou non à l'information) et dispositionnels, propre à l'individu (affects, émotions). Des renseignements indispensables à l'élaboration de notre modèle théorique d'appropriation.

(2) La mémoire peut être implicite ou explicite : ce principe théorique sous-entend que le traitement (superficiel ou en profondeur) de l'information peut être intentionnel ou non. Le caractère intentionnel du mécanisme de mémorisation retient notre attention puisqu'il rappelle la définition de l'appropriation (apprentissage) et son approche phénoménologique comme processus qui fait appel à la volonté (cf. 3.2, 4.2.2.1) offrant ainsi de nouvelles indications sur les facteurs objectifs d'appropriation. Les deux mécanismes de mémorisation sont en cohabitation.

(3) L'approche connexionniste des mécanismes de la mémoire selon laquelle le mode de stockage et de traitement de l'information est distribué. Cet élément théorique vient renforcer l'approche connexionniste de l'apprentissage (cf. 4.2.2.2) et offre un support supplémentaire pour expliquer les mécanismes d'appropriation, car il traduit le fonctionnement complexe et dynamique du processus d'apprentissage le définissant à nouveau comme un système interconnecté et émergent. Son illustration (cf. Figure 6) constituera une référence dans notre modélisation (cf. 5.5.3).

Apprentissage et socio-émotivité

Nous retenons, de cet axe d'analyse de l'apprentissage, cinq points essentiels :

(1) L'émotion joue un rôle dans la capacité à gérer l'information en ce sens qu'elle augmente ou diminue la capacité de traitement de cette dernière en sachant que l'émotion suscitée dépend de la perception que le sujet a de la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage. Ce premier élément théorique d'analyse justifie l'influence des facteurs situationnels et dispositionnels mentionnés dans l'approche conceptuelle du dispositif de formation et de l'appropriation (cf.3.2). Il renforce donc notre compréhension des mécanismes d'appropriation.

(2) Puisque l'émotion influence le traitement de l'information en mémoire et que plusieurs facteurs (ancienneté et résistance au changement, sommeil, motivation) interviennent dans l'émergence des différentes émotions, il existe des différences interindividuelles dans l'apprentissage. Ces différences sont argumentées par l'élément théorique qui suit.

(3) La progression de l'apprentissage est fonction des aptitudes des individus et de leur capacité à activer leurs aptitudes. Cette capacité est elle-même déterminée par le type de renforcement (positif ou négatif – réussite vs échec de l'apprentissage). Le niveau d'attribution (interne vs externe) soulève une émotion, dont la nature (anxiété vs plaisir ; cf.

Tableau 21) varie selon le type de renforcement.

Les points deux et trois de l'approche théorique de l'apprentissage au regard de la socio-émotivité insistent à nouveau sur le caractère individuel et divers de l'apprentissage, donc de l'appropriation, et renvoie au phénomène des identités plurielles formulées en 4.1.2.3. L'apport principal réside dans l'idée que le cadre théorique qui nous permettra de prendre en compte cette variabilité dans le cadre de notre modélisation est le cadre émergentiste (cf. 4.2.2.2).

(4) La capacité d'apprentissage des individus est dépendante des croyances d'un individu par rapport à sa probabilité à réussir une tâche (*expectancy value*). Plusieurs facteurs intrinsèques influencent cette croyance (cf. Tableau 24 : Caractéristiques des facteurs d'influence sur la valeur de la tâche.) Parmi lesquels nous en retenons 3 : la **motivation** (plaisir, intérêt) ; la **valeur subjective** attribuée à la tâche et à la réussite de cette dernière. Elle est également déterminante de l'engagement de l'individu dans l'activité d'apprentissage ; le **coût**, c'est-à-dire l'effort consenti pour réaliser la tâche (exemple : caractère anxiogène de cette dernière). Ces facteurs justifient à nouveau les caractéristiques d'évolution et d'appropriation d'un dispositif de formation issu des définitions formulées en 3.1 et 3.2. En effet, dans ces définitions, on retrouve, d'une part, le concept de *self-system* représenté par la Figure 3 en tant que structure et processus qui permettent le traitement de l'information (mémorisation, apprentissage) et dans lesquels on retrouve les propriétés intrinsèques de l'individu (facteurs dispositionnels) ; et d'autre part au principe d'engagement du sujet dans l'action d'apprentissage sans lequel l'appropriation ne peut avoir lieu (cf. 3.2.2). Le concept de *self-system* recouvre celui de *self-concept* et de *self-control*. L'entretien du premier et l'activation du second sont essentiels au développement de stratégies d'autorégulation, en tant que stratégie de régulation de l'action individuelle et des affects pour garantir l'objectif, l'intérêt dans la qualité des apprentissages.

(5) L'autorégulation des apprentissages est soutenue par le *monitoring* métacognitif en tant que processus de pensée conscient et volontaire, donc contrôlé, afin d'optimiser l'efficacité des

stratégies personnelles au cours de l'apprentissage (cf. 3.1.3.2, 4.2.3.2e). Garantir l'appropriation d'un dispositif suppose donc le développement de ses dimensions cognitives.

Quel que soit l'axe théorique de l'apprentissage qui vient d'être abordé, il positionne le sujet apprenant comme acteur de son apprentissage, dans un contexte donné et en interaction avec son entourage. L'action et l'expérience sont prééminentes dans l'acquisition de nouvelles connaissances. Nous allons voir dans la revue de littérature qui suit que plusieurs auteurs tentent d'expliquer et d'analyser l'activité d'apprentissage.

4.3. Interdépendance entre action, activité, subjectivité et médiation : vers une approche par tâches dans les pratiques professionnelles

Dans cette partie, nous allons exposer en quoi l'apprentissage est un système d'activité complexe et qu'il ne se déroule que parce qu'il y a action. Nous allons traiter trois grandes approches théoriques : éactive, de l'activité et de la tâche. Nous concluons par l'apport pédagogique des TIC dans l'apprentissage à travers l'approche par tâches et l'influence de ce dernière sur la posture enseignante puisque l'objet de notre recherche concerne les enseignants du primaire, en enseignement-apprentissage du et en français, au Bénin.

4.3.1. Approche éactive de l'apprentissage

Nous venons de voir que les principes théoriques du connexionnisme (cf. 4.2.1.1) permettent de prendre en compte la connexion entre l'esprit et la signification, d'un côté, et la subjectivité et la conscience (Maturana & Varela, 1980, 1987; Thompson, 2004; Thompson & Varela, 2001; Varela, 1999a, 1999b; Bitbol, 2006), de l'autre. L'approche éactive vient compléter ces principes (Maturana & Varela, 1980). En effet, elle permet de comprendre que la cognition, loin d'être la représentation d'un monde à priori, est le résultat conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire de diverses actions qu'accomplit un individu dans l'environnement. L'approche éactive tente de restituer la cognition par rapport au « sens commun⁶⁸ » (Varela, Thompson, & Rosch, 1993) en mettant l'accent sur la dimension essentielle qu'est le contexte, la situation. Autrement dit, c'est en fonction des situations que s'acquièrent les informations,

⁶⁸ Programmer un ordinateur pour jouer aux échecs consiste à lui apprendre les règles de base de «l'espace des échecs» (les coups possibles, les règlements, les pièces, etc.) ; cette tâche est de toute évidence faisable puisque l'on peut programmer des ordinateurs qui battent les meilleurs humains (Deep Thought, Deep Blue). Cependant, programmer un robot pour conduire une voiture en centre-ville est autre chose. Comment lui apprendre les règles de base de «l'espace de conduite» ? Voilà ce qu'on entend ici par «sens commun», doit-il prendre en considération les piétons ou les conditions météorologiques par exemple ?

et ce, de manière incorporée. L'énaction est le processus selon lequel les sujets déterminent et structurent leurs réalités. Il y a donc un rôle actif du sujet qui fait usage de ses actions sur/et dans l'environnement. Varela et al. (1993) ont esquissé un modèle de l'approche énative en cinq principes :

Tableau 25 : Le modèle de l'énaction selon Varela et al. (1993).

	Principes	Description
1	Autonomie	Les êtres vivants sont des sujets autonomes qui se génèrent et se maintiennent.
2	Sens de l'action	Le système nerveux est perçu comme un système dynamique qui élabore et entretient ses structures propres cohérentes avec des activités significatives, en fonction des opérations des réseaux neuronaux en interaction circulaire avec l'environnement. Le système n'interprète donc pas les informations telles un ordinateur, mais façonne et négocie du sens.
3	Cognition située et incorporée	La cognition est prise comme une application d'un savoir-faire au cœur d'actions incorporées et situées. Les processus cognitifs émergent des structures sensori-motrices récurrentes.
4	Subjectivité	Le monde ou l'environnement n'est pas préexistant et indépendant en dehors du sujet. Il se construit dans une relation avec le sujet. On dit alors qu'il est énéacté par la volonté du sujet dans le cadre de l'indépendance sensori-moteur avec l'environnement.
5	L'expérience	L'expérience est essentielle dans la perception du sujet qui doit être abordé à travers une analyse phénoménologique (cf. 4.2.2.1).

L'énaction correspond donc à une mise en action de l'« organisation interne » par laquelle le sujet construit ses expériences passées afin de se projeter vers les actions futures. Chaque nouvelle action confirme, renforce, améliore ou menace l'« organisation interne ». Cela suppose que chacun énéacte le monde différemment et doit avoir l'initiative de ses comportements dans le temps de l'apprentissage pour se révéler aux autres et à lui-même et ainsi intégrer le savoir par l'intermédiaire de son expérience vécue (Varela et al., 1993).

4.3.2. De l'activité à l'action

Dans cette partie, nous nous intéressons à l'activité des sujets en tant que mode d'opération et à la manière dont ces derniers agissent en interaction ou en collaboration au sein d'une organisation, d'un contexte donné. Nous verrons que ces interactions peuvent soulever des tensions dans des systèmes d'activité (Engeström, 2000; Engeström, 1999, 2001, 2008; Kaptelinin, Kuutti, & Bannon, 1995; Kuutti, 1991a, 1991b; Kuutti & Virkkunen, 1995; Vygotski, 1980; Vygotski, 1985).

4.3.2.1. Définition, identification et caractéristiques de l'activité

- a. L'activité : une interdépendance entre contexte et subjectivité

Selon Leontiev (1972), l'activité résulte de deux types de besoins : (1) les besoins biologiques ; et (2) les besoins dits « supérieurs » liés à l'appartenance sociale et à la dimension culturelle. Cela nous rappelle que l'activité est par nature un agent de développement. À ce titre, le sujet occupe une place essentielle dans l'opérationnalisation des actions pour accomplir ses tâches. Ces dernières se déroulent au sein d'un environnement et en interaction avec la communauté (Vygotski, 1985; Leontiev, 2009). Cette dimension ontologique de l'activité permet de montrer qu'elle constitue une action subjectivement déterminée, en ce sens que c'est à travers le besoin d'être, d'exister (Varela (1989) parle de besoin d'expérience : l'être, c'est l'expérience), de se construire au plan neurobiologique et culturel (Leontiev, 2009, p. 3), que le sujet agit. Gibbs (1979) souligne que l'activité est à la fois le produit d'interactions entre le contexte et l'individu, et le résultat d'une coopération et d'une collaboration entre les acteurs engagés dans une action. Kuutti & Virkkunen (1995b) illustrent la notion d'activité à travers l'exemple de la chasse collective. Au cours de la chasse collective, les chasseurs primitifs se répartissent en deux groupes. Un premier groupe bat l'herbe pour provoquer un bruit destiné à faire peur aux gibiers. Les gibiers ainsi excités prennent la clé des champs et tombent dans le piège du second groupe de chasseurs. Cette illustration rend compte de l'idée selon laquelle l'action des chasseurs ne requiert aucune signification, dès qu'elle est prise isolément. Le sens de l'action se trouve alors dans l'activité de coopération, de collaboration, et s'exprime à travers l'objectif ou la finalité que se donnent collectivement les chasseurs rabatteurs et leurs collègues. Dans cette perspective, l'action peut se définir comme une modalité d'opérationnalisation de l'activité. Elle est ainsi consécutive à l'activité dont elle rend possibles les objectifs et les finalités. À ce titre, Huard, (2009, p. 5) fait remarquer que « l'action ne peut pas être comprise à partir d'elle-même. Son déclenchement doit être rattaché à des activités qui s'échangent dans certains contextes et son fonctionnement et des opérations qui s'exercent dans d'autres ». Kuutti (1991b) a montré qu'il existe une relation hiérarchique entre activité – action – opération (ou tâche). Le tableau suivant présente le modèle hiérarchique des niveaux l'activité selon (Léontiev, 1984).

Tableau 26 : Modèle hiérarchique des niveaux d'activité (Léontiev, 1984).

Niveau	Finalités/orienté vers	Mené par
Activité	Objet – Objectif/motivation	Communauté
Action	But	Individu/groupe et sous-groupe
Opération	Règles/condition de réalisation	Individu (routinisation) machine ou outil

Les activités sont intimement liées à des finalités objectives et peuvent donner lieu à de multiples actions. Ces dernières sont les résultats d'opérations, grâce à une compilation de

procédures. Une action peut être le résultat de plusieurs activités. Il existe une relation dynamique entre les opérations ou tâches et l'action. C'est cette relation dynamique qui permet à une action de devenir une opération ou une tâche. Par conséquent, l'activité est associée à des objectifs, les actions à des buts et les opérations renvoient aux règles et aux conditions de réalisation. L'activité, qui se déroule à l'échelle de la communauté, n'a de sens que si elle s'inscrit dans l'atteinte d'un objectif. Ce modèle se traduit par une subdivision du travail qui voit l'activité se réaliser progressivement. Chaque sujet participe à l'action en fonction des objectifs retenus. L'activité est alors guidée par des consignes, elle ne reste pas à un état initial statique (Fogel, 1993). Il revient au sujet de surmonter la complexité et de s'inscrire dans la dynamique de l'activité à travers l'action, les tâches ainsi que l'objectif et les règles afférentes, dans des conditions données.

Clot (2008) envisage le rapport entre la subjectivité et l'activité comme la capacité du sujet à agir avec son milieu. Il s'agit d'une interdépendance entre ce qu'il appelle une topologie sociale et une topologie subjective. Ces deux dimensions entretiennent des relations complexes, contradictoires, conflictuelles et dissonantes. Ainsi que le souligne Leontiev (2009), la relation avec le contexte entraîne une conscience et une intentionnalité actionnelle dont la concrétisation se réalise grâce à l'activité. Dès lors, la cognition se situe entre le sujet-actant et la situation (Theureau, 2004). On dira alors qu'elle est distribuée, située, et qu'elle s'active à partir du moment où une action situationnelle ou contextuelle heurte l'expérience de l'individu (Suchman, 1987; Hutchins, 1995, 2000; Hollan, Hutchins, & Kirsh, 2000). Clot (2008, p. 150) postule que c'est dans la contingence que se trouve l'origine de toute activité subjective. Ainsi, chaque individu a la possibilité de passer d'un système à l'autre, il peut connaître diverses formes de vie sociale. L'action sociale et individuelle est le fruit d'univers sociohistoriques et culturels. Le contexte et le social se présentent comme un territoire ouvert à de multiples potentialités. Ce territoire est aussi le lieu où prennent forme les imprévus qui peuvent se transformer en contraintes ou en moyens d'action pour le sujet. À cet effet, Clot (2008, p. 151) fait observer que « l'organisation la moins ouverte laisse filtrer l'interdétermination nécessaire aux initiatives de sujets.../ ». La pluralité et la diversité des contextes constituent donc autant de possibilités d'action pour les sujets. « Plutôt que d'essayer d'abstraire l'action de ses circonstances et de la représenter comme un plan relationnel, mieux vaut étudier comment les gens utilisent les circonstances pour effectuer une action intelligente. » (Suchman, 1987, p. 50); c'est ce que la prise en compte de la contextualisation de l'action nous rappelle. Dès lors, l'intelligence actionnelle ne se réalise que dans l'interaction entre le sujet et l'environnement grâce à l'effectuation de l'activité. L'action est donc une résultante de l'activité en fonction d'un contexte, d'une situation et du sens que le sujet lui attribue. Selon Engeström (2004) et

Leontiev (2009) l'individu peut à la fois s'adapter à l'environnement et contraindre l'environnement par le soin des activités. Leontiev (2009) souligne que le déploiement d'une activité offre l'occasion au sujet d'agir, de mobiliser des ressources adaptées en vue de répondre à des besoins dans un contexte donné.

Pour conclure sur cette interdépendance entre contexte et subjectivité, Clot (2008) nous rappelle que la subjectivité se façonne dans l'effort que réalise le sujet pour dépasser les conflits et contradictions (Engeström, 2004, 2008) de l'activité sociale et du monde objectif.

En résumé :

La subjectivité se développe sur le plan psychique et social. Ces deux niveaux sont envisagés comme des territoires énigmatiques où le sujet dispose activement de possibilités non réalisées auxquelles le contexte offre des occasions de réalisation. Par conséquent, le contexte ne constitue pas un espace hostile au sujet, mais par une possible condition de l'action.

b. Système général d'analyse de l'activité : cycles de transformation et résolution de tensions

La théorie des systèmes d'activité s'intéresse à l'activité humaine. Celle-ci est envisagée comme une activité socialement située (exemple : monde du travail, apprentissage ; Parks (2009)). Le modèle des systèmes d'activité, proposé par Engeström (1987), définit la communauté comme un ensemble d'individus qui partagent les mêmes objectifs. Dès lors pour atteindre ses objectifs, la communauté met en œuvre des processus de transformations des pratiques et des concepts déjà existants à l'instar du principe théorique du recyclage neuronal (cf. 4.2.1.1). Selon Engeström (1987) le système d'activité est un système non linéaire et qui évolue à travers des cycles de transformations. (Engeström, 2000a, 2000b, 2005) distingue trois générations de modèle dans les théories de l'activité.

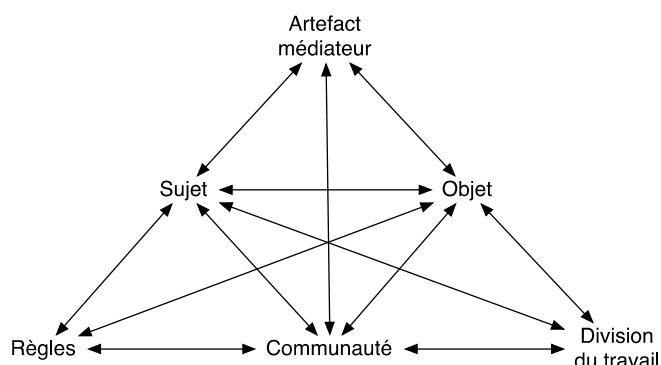
La première concerne le concept de médiation de Vygotski (1985) qui considère qu'avant toute chose le développement du comportement humain est médiatisé par l'utilisation et la création d'artefacts culturels matériels ou symboliques. Selon Engeström (2005) le concept de médiation a permis de surmonter la rupture cartésienne individu/société en expliquant de quelle manière les artefacts culturels pouvaient avoir un effet sur l'action humaine (Owen, 2008). Il se produit alors des transformations au niveau du concept d'activité avec l'apparition de la notion d'activité médiée ou médiatisée.

La deuxième génération des systèmes d'activité est relative à l'apport de Leontiev (2009) qui a développé en premier lieu la nature collective de l'activité (cf. Engeström (1999, 2000)). L'analyse est ici centrée sur l'examen des interactions complexes qui s'établissent entre les individus et leur communauté, dans un contexte donné. Cela peut se traduire par la façon dont le travail est divisé ou distribué, à partir des objectifs collectifs à réaliser, avec l'instauration de règles qui organisent les interactions. Le modèle de Leontiev, selon Owen (2008), a permis de prendre en compte l'action individuelle et collective. Ainsi : « une activité est associée à un motif, une action, à un but, à une opération et à des conditions nécessaires à son exécution » (Class, 2001, p. 2).

La troisième génération des travaux sur la théorie de l'activité consiste à analyser le système d'activité collectif, lui-même médié par l'artefact et orienté vers l'objet à l'intérieur de réseaux ainsi que de relations avec d'autres systèmes d'activité. Dès lors, Engeström (2000, 2005b) souligne la nécessité de prendre en compte la diversité ou la polyphonie relative aux différents objectifs et pratiques traditionnellement et historiquement ancrés dans les systèmes d'activité. C'est au sein de cette troisième génération où la théorie historico-culturelle de l'activité se développe que l'attention est portée à l'élaboration d'outils conceptuels permettant de comprendre les réseaux et perspectives multiples des systèmes d'activité en interaction (Engeström, 2005b). À cet effet, il existe une interdépendance entre différentes situations et contextes de réalisation de l'action et d'accomplissement des tâches telles que les pratiques pédagogiques des enseignants au sein de dispositifs d'enseignement-apprentissage.

La projection suivante permet, sur la base d'un modèle systémique, d'illustrer les deux premières générations (Engeström, 1999).

Figure 8 : Modèle du système général de l'activité de (Engeström, 1999)



Il s'agit d'un modèle socio-institutionnel de l'activité représentant les éléments de la communauté, les règles ainsi que la division du travail. Engeström (1999) place l'individu au

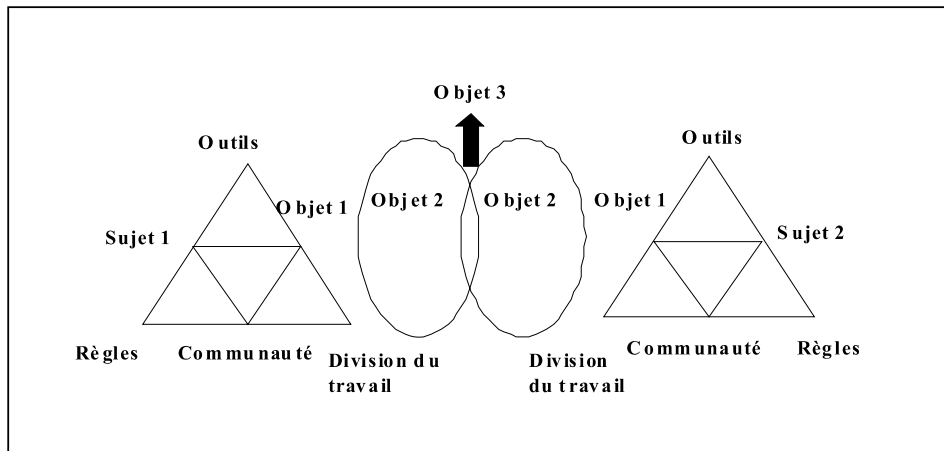
cœur du système d'activité articulé autour de six pôles en interrelation : sujet, outil, règles, division du travail, communauté, objet. On remarquera que l'activité est orientée vers un objet. Le rapport à l'objet est médiatisé par des instruments. Ce qui participe au développement de l'activité socialement réglée et normée. Les fonctions et les caractéristiques de chacun des pôles sont précisées dans le tableau suivant

Tableau 27 : Pôles et fonctions du système d'activité (Engeström, 1999)

Pôles	Fonction
Sujet	Individu qui participe à l'activité (activité d'enseignement-apprentissage en lien avec la dynamique sociale)
Objet	Transformation de l'environnement visé par l'activité
Outil	Outils matériels ou symboliques qui médiatisent le rapport à l'activité
Communauté	Ensemble des sujets visant la transformation de l'environnement
Division du travail :	Distribution de tâches au sein du système d'activité
Règles	Normes, lois, principes ou habitudes régulant les actions et les interactions à l'intérieur du système

Les pôles du système d'activité constituent des nœuds qui sont impérativement en interaction les uns avec les autres. Cela permet de montrer en quoi l'activité est socialement motivée et pour quel motif les différents groupes d'acteurs s'y engagent (Barma, 2010). Le modèle de troisième génération d'Engeström (2001) se caractérise par sa capacité à intégrer l'activité comme une unité d'analyse de plusieurs systèmes qui interagissent et qui partagent un même objet (Yamazumi, 2008). En observant la Figure 9, nous remarquons que les parties supérieures des deux triangles représentent l'activité des sujets. Cette dernière est médiatisée par des actions à l'intérieur de chaque système. La partie inférieure des triangles est relative à la division du travail entre les membres de la communauté. Nous voyons également que les deux représentations ovales témoignent de la négociation de sens, pendant que chaque système active l'effectuation d'une nouvelle activité. Dès lors, les tensions survenues au sein d'un système et entre les systèmes sont résolues, grâce à la négociation de sens liée à la nouvelle activité émergente. Le schéma suivant illustre l'interdépendance et les interactions des systèmes d'activité complexes et émergents qui viennent d'être décrites.

Figure 9 : Troisième génération de la théorie de l'activité (Engeström, 2001).



Selon Barma (2010, p. 665) le modèle de la troisième génération de la théorie de l'activité de Engeström (2001) peut se regrouper en cinq principes :

Tableau 28 : Les cinq principes des systèmes d'activité (Barma, 2010)

Principes	Propriétés
1 Le système d'activité	Représente l'unité d'analyse. Le système est orienté vers l'objet d'étude et son rapport à l'objet est médiatisé par des artefacts. Chacun des systèmes d'activité est en interrelation avec au moins un autre système.
2 Multiplicité de points d'analyse du système d'activité	Traditions et intérêts différents relatifs à la division du travail qui façonne différents créneaux pour chacun des participants au sein du système.
3 Temporalité	Les systèmes d'activité se forment et se transforment durant de longues périodes de temps
4 Présence de tensions	Les tensions (contexte, contradictions, sens, efficacité) qui existent au sein du système jouent un rôle central dans sa transformation et la production d'innovations. Les tensions ne sont pas nécessairement des conflits ou des problèmes, mais plutôt des tensions structurelles accumulées au fil du temps entre les divers systèmes d'activité.
5 Caractère émergent	Dans un système d'activité, une innovation est produite lorsqu'une transformation s'effectue et que l'objet et le motif de l'activité sont reconceptualisés pour épouser un horizon plus large de possibilités par rapport au mode d'activité précédent.

À la lecture du Tableau 28, nous notons que les 4^e et 5^e principes portent sur les transformations et les caractères émergents des systèmes d'activité. Selon Barma (2010) ces principes correspondent au concept d'*expansive learning* (Engeström, 1987) qui émerge au cours de la résolution de tensions. Murphy & Rodriguez-Manzanares (2008) rappellent que les tensions constituent un concept fondamental, elles sont inhérentes aux systèmes d'activité. En fonction des besoins particuliers, les participants remettent en question leurs pratiques et parviennent progressivement avec le temps à modéliser de nouvelles formes d'activités, voire

de pratiques (Avis, 2009). Selon Wardle (2004) la résolution de tensions ne peut se faire à un niveau de l'individu seul. Elle implique la participation d'autres groupes d'individus et la médiatisation de l'activité par des instruments rappelant que les tensions sont au même titre que l'activité, socialement situées et distribuées. Dès lors, la résolution des tensions au sein d'un système d'activité peut s'avérer efficace et rendre plus performante une activité qui ne parvient plus à répondre aux perceptions et aux besoins d'un environnement ou contexte donné (Engeström, 2001; Avis, 2009). Engeström (2001) identifie quatre niveaux de tension dans un système d'activité.

Tableau 29 : Les niveaux de tension d'un système d'activité (Engeström, 2001)

Niveaux de tensions	Caractéristiques
La double nature de l'objet	Il dispose à la fois d'une valeur liée à son utilisation, mais aussi une valeur relative à ses interactions au sein du système. (Exemple d'une nouvelle activité d'enseignement/apprentissage)
Tensions mutuelles	Existence de tensions entre chacune des composantes du système
Situation conflictuelle entre pratiques anciennes et pratiques nouvelles ou innovantes	Des tensions peuvent émerger alors que les motivations liées à la production de l'objet heurtent la pratique dominante de l'activité, telle qu'elle est dans un milieu avant l'introduction d'une nouvelle pratique. À ce niveau, ces tensions peuvent se manifester chez le sujet lui-même ou dans le domaine de la culture de la communauté.
Interaction entre systèmes d'activité voisins (pairs)	En vue de la production de l'innovation, il apparaît des tensions nécessaires entre le système d'activité et les systèmes voisins qui partagent le même objet.

Ces niveaux de tension présentent une forme d'ambivalence qui rappelle le concept de variation d'échelle de (Revel, 1996; Ricoeur, 2000; Spaëth, 2013, 2014; cf. 5.2). Il existe de fait une interdépendance entre les différents niveaux de tension qui ne peuvent s'articuler que par la médiation ou la médiatisation de l'instrument (Vygotski, 1985; Leontiev, 2009).

En résumé :

L'approche systémique de l'activité humaine considère l'individu comme étant subjectif parce qu'il agit sur le monde. L'action qui résulte de l'activité est à la fois individuelle, puisqu'elle est intentionnelle et qu'elle se décompose en unité d'opération, et collective puisqu'elle se déroule au sein d'une communauté ayant en commun le développement de l'activité par l'atteinte des objectifs. La modélisation de l'activité humaine en tant que système souligne le caractère discontinu (temporalité), distribué (interaction entre tous les éléments du système), situé (dans un contexte historico-culturel donné, régi par règles), médiatisé par les outils (technologie) et individuel (division du travail en tâches, action sur l'objet) de l'activité. Le modèle des systèmes

d'activité met aussi et surtout en avant l'intérêt des conflits qui émergent de l'activité dans l'évolution de cette dernière. Ces tensions sont l'expression des écarts, des variations d'échelle entre les différents pôles du système (exemple : individu-communauté)

c. Organisation de l'activité et du travail

Il existe plusieurs types d'organisation du travail à savoir : le travail séquentiel, le travail indépendant, le travail réciproque, le travail individuel, le travail d'équipe (Mintzberg, Behar, & Tremblay, 1990; Guay, Simard, & Tremblay, 2000; Tremblay, Chênevert, & Simard, 2005; Tremblay, 2012). Crown & Rosse (1995) ont montré que pour augmenter à la fois la performance individuelle et collective, il est nécessaire de mobiliser et d'articuler les objectifs individuels et collectifs. Tremblay (2012) et Bernoux (2014) soulignent qu'il existe deux types de structure au sein des organisations : les structures mécanistes et organistes. Les structures mécanistes témoignent d'un environnement stable. Elles sont le résultat de relations verticales, une spécialisation, une indépendance séquentielle, une forte hiérarchie et une faible coopération entre les membres. Elles peuvent s'opérationnaliser à travers le management de type transactionnel (cf. 5.4.1.1). Quant aux structures organiques, elles sont caractérisées par l'incertitude, l'interdépendance, la flexibilité, la consultation, une coopération élevée et une faible hiérarchisation et elles se réalisent à travers un management de type transformationnel (cf. 4.4.4.2). Dès lors, DeGroot & Brownlee (2006) soutiennent que plus les organisations intègrent des structures organiques, plus elles développent des pratiques et des comportements plus collaboratifs, flexibles et citoyens. Par ailleurs, plus l'interdépendance entre les tâches se développent, mieux les pratiques autonomes et de régulation organisationnelle s'affermissent (Bachrach, Powell, Bendoly, & Richey, 2006; Bachrach, Powell, Collins, & Richey, 2006). On comprend alors que l'organisation du travail peut influencer et modifier les dispositions à agir, les attitudes et les comportements des individus. L'organisation du temps de travail, la division et la répartition du travail constituent un facteur d'augmentation de la performance des individus (Tremblay et al., 2005).

d. Système d'activité et modification des pratiques enseignantes

À la suite de Sicilia, Bracewell, Park, & Tung (2007), Barma (2010) soutient que la condition essentielle pour favoriser l'innovation dans un environnement éducatif donné se trouve à la fois dans la capacité des enseignants à mobiliser les membres de leur communauté éducative et à les rassembler autour de nouvelles activités au sein d'un dispositif. Bateson (1972) fait remarquer que les recherches en apprentissage se portent souvent sur les processus impliquant l'individu qui, seul, doit faire la preuve de l'acquisition de savoirs, de savoir-faire perceptibles,

évaluables et à peu près stables. « .../Il existerait [alors] un enseignant compétent qui sait ce qu'il a à apprendre de façon à correspondre à ce qu'on attend de lui. Le problème tient au fait que, sur le terrain, les gens et les organisations sont toujours en train d'apprendre quelque chose qui n'est pas stable et qui, de plus, est peu défini dans le temps. » (Barma, 2010, p.688). En se référant notamment aux composants d'un système d'activité formulé par Engeström, 2001; cf. Figure 8), on peut en effet envisager l'activité d'apprentissage en tant qu'activité de l'apprenant (l'enseignant dans notre cas). Or cette activité est médiatisée par des outils symboliques et matériels ainsi que par la collaboration des autres acteurs agissant dans un contexte. Cette médiatisation se fait en fonction de contraintes culturelles, historiques, sociales à partir desquelles émergent les règles au sein du système (Basharina, 2007). Les relations que tissent les éléments du système d'activité ne peuvent donc pas être exclusivement fondées sur des règles formelles. Elles sont le résultat d'une réciprocité liée à la complémentarité et à l'interdépendance des savoirs, des ressources ainsi que des besoins et des intérêts des acteurs dans un environnement. C'est cette interdépendance et cette complémentarité qui caractérisent la division ou la distribution du travail pour chacun des acteurs engagés dans une activité d'apprentissage (Miettinen, 2006). À ce titre, l'introduction de nouveaux outils tels qu'un programme de formation, par exemple, est suivi d'une remise en question des principes et des règles ainsi que de la distribution du travail dans les écoles (Edwards, 2008).

e. Identité plurielle enseignante et évolution des activités

Les systèmes d'activité font l'objet de changements et de transformations dus à des tensions et à des contradictions (Engeström, 1999, 2001, 2006; Russell & Schneiderheinze, 2005; Hardman, 2005). Dès lors, on comprend que durant l'activité, les individus puissent être confrontés à des tensions et des difficultés lors de la conception et de l'élaboration de l'activité. Face à ces tensions, les individus réagissent en apportant des « ajustements et des réajustements » (Lahire, 2002, p. 19) à l'activité. Par conséquent, c'est grâce à la prise en compte des tensions que se réalisent les transformations au coeur du système d'activité. Ainsi que le rappelle (Bok, 1986, 2008) tout système évolue dans le temps et se transforme de façon imprévisible. Tout en admettant que plusieurs activités peuvent se réaliser concomitamment, Engeström (2006b) soutient qu'un seul individu peut être confronté à plusieurs types d'activités. Ainsi que nous le verrons en 4.3.2.2 une action peut appartenir à plusieurs activités, alors que deux activités consécutives ne peuvent pas appartenir à une même activité (Leontiev, 2009). En admettant la relation transductive entre activité, action et opération, il est possible d'envisager le travail en tant qu'un ensemble d'activités que réalise le sujet en se confrontant à plusieurs rôles en situation professionnelle. Si le travail se construit au sein d'« activités

collectives organisées » (Bronckart, 2004), l'évolution de l'activité enseignante se fait également en prenant en compte le rapport personnel de chaque enseignant dans le cadre de la pratique du métier (Bronckart et al., 2004). En se référant à l'approche dispositionnaliste à travers le concept de « l'homme pluriel » de (Lahire, 1998, 2001, 2002), nous insistons sur la variété et la pluralité des expériences et des habitus de chaque enseignant (cf. 3.1.3.2a et 3.3.2). Les habitus familiaux, sociaux, scolaires et professionnels cohabitent de sorte que c'est en prenant en compte la complexité et le caractère dynamique de l'activité humaine que l'analyse est possible de façon efficiente. Il semble donc nécessaire, au-delà des interactions entre sujet et environnement, de veiller à intégrer la coexistence de différentes activités au niveau d'un seul et même individu. Les rôles de l'individu changent, se modifient et se transforment continuellement de telle sorte que la pratique de l'activité enseignante n'est pas dissociée de la vie sociale et familiale des enseignants.

**Approche éactive - Définition, identification et caractéristiques de l'activité :
synthèse de positionnement**

Approche éactive

Nous retenons de cette approche théorique de l'apprentissage deux facteurs essentiels (cf. Tableau 25 :

- (1) L'apprentissage se fait par action de l'individu sur le monde. Ce dernier est donc subjectif.
- (2) Le sujet se projette dans ses actions futures grâce à ses expériences passées.

Cette théorie justifie à nouveau l'importance de l'intentionnalité et explique que l'apprentissage est le résultat de l'incorporation des expériences passées et vécues.

Définition, identification et caractéristiques de l'activité

Trois bases théoriques et conceptuelles retiennent notre attention :

- (1) Toute activité humaine est une activité systémique. En nous intéressant à l'appropriation comme processus d'apprentissage, nous nous intéressons à une activité humaine. L'appropriation est donc systémique et répond aux principes d'analyse du modèle des systèmes d'activité.
- (2) L'analyse des modèles de systèmes d'activité rend compte du caractère individuel, médiatisé (outils) et médié (interaction avec les pairs), distribué et situé (interaction, caractère historico-culturel, communauté) de l'activité. L'activité est animée par la communauté et l'atteinte des objectifs se répartit en plusieurs objectifs dont la réalisation se déroule par l'action individuelle et collaborative. Cette dernière se décompose elle-même en unité d'opérations individuelles

(division du travail), le tout étant régi par des règles (cf. Figure 8, Tableau 26, Tableau 27, Tableau 28).

(3) L'analyse des systèmes d'activité insiste sur le caractère discontinu de l'activité humaine (temporalité) ainsi que la place et le rôle joué par les conflits dans l'évolution des systèmes et donc dans l'évolution de l'apprentissage (appropriation). Ces conflits sont le résultat des écarts entre les différents pôles du système et confèrent un caractère émergent à l'activité (cf. variation d'échelle en 5.2). Appliqués au système d'activité enseignant, ces conflits peuvent être la résultante de l'introduction d'un nouveau dispositif de formation qui implique la remise en question des règles et des principes initiaux de fonctionnement de l'activité (cf. 3.14.3.2.1).

L'approche énative et la modélisation des systèmes d'activité sont essentielles dans notre recherche puisqu'elle intègre les apports théoriques des approches socio-constructiviste, connexionniste et émergentiste de l'apprentissage (cf. 4.1.1, 4.2.1.1, 4.2.2.2) ainsi que ceux des mécanismes de la mémoire (cf. 4.2.2). En effet, elles tiennent compte dans la modélisation des trois types de facteurs qui interviennent dans l'apprentissage : dispositionnels, situationnels et relationnels. Facteurs explicités en (cf.5.4). L'intérêt des tensions émergentes dans l'évolution d'un système d'activité rappelle le principe selon lequel il est indispensable qu'une remise en question des pratiques habituelles ou des perceptions d'usage se fasse pour qu'il y ait évolution d'un dispositif et appropriation de celui-ci. Ces éléments nous serviront de support dans la formulation de notre modèle théorique d'appropriation d'un dispositif de formation.

Nous venons de voir, à travers la théorie de l'événement et de l'activité, que l'individu est acteur de son apprentissage, de sa formation. Il construit à la fois individuellement et collectivement ses connaissances par ses expériences, au sein d'un environnement socio-historique et institutionnel, et par l'intermédiaire de la médiation et/ou de la médiatisation. À ce titre, l'apprentissage devient un système complexe, dynamique et émergent dont l'opérationnalisation s'effectue par l'action qui se décline elle-même en plusieurs opérations (tâches). C'est ainsi que nous consacrons les prochains paragraphes aux apports des théories de l'action et de l'approche par tâches dans l'acquisition des connaissances.

4.3.2.2. Définition, identification et caractéristiques de l'action

a. Définition de l'action

Dans sa définition la plus minimaliste, l'action traduit la « faculté d'agir, de manifester sa volonté, en accomplissant quelque chose et par extension la manifestation concrète de l'activité

de quelqu'un, d'un groupe »⁶⁹. Parmi les multiples définitions sociologiques de l'action, nous retenons la définition de Hoc (1987) et de Lahire (1998). Selon Hoc, l'action est « .../l'actualisation d'une interaction entre un sujet et une tâche, l'activité étant entendue ici comme un ensemble de mécanismes observables (les comportements) et inobservables (les régulations) » (1987, p. 20- 21). Quant à Lahire (1998), il considère l'action comme l'incorporation, par tout individu plongé dans une pluralité de mondes sociaux, de « principes de socialisation hétérogènes et parfois même contradictoires » (1998, p.33). Ces définitions confèrent à l'individu la capacité de concevoir des projets, de les mettre en œuvre et de réfléchir sur leurs pratiques. Elles positionnent l'individu et son expérience au cœur de l'action. Selon Schurmans (2001) la sociologie de l'agir ne peut opposer l'action et la pensée ou action et discours. L'individu est considéré comme une personne dynamique, engagée dans un processus transactionnel. Il est perçu comme étant acteur dans la définition du contexte et comme agent, c'est-à-dire porteur de contraintes externes et internes liées à son vécu. C'est dans une même perspective que Schurmans (2001) postule que les contraintes structurelles contextuelles et personnelles se manifestent et se transforment à travers la rationalité active des individus engagés dans les interactions. Rejoignant Remy (1996), Schurmans (2001) propose alors une méthodologie de l'action en huit points :

Tableau 30 : Fondements des postures méthodologiques (Remy, 1996, p. 9-31)

Étape	Objectifs
1	Articuler passé et avenir, partiel et global, individuel et collectif.
2	Contribuer à définir le statut de la personne dans l'action collective et à la concevoir comme être réflexif, lieu d'initiatives et d'arbitrages, conjuguant logique d'intérêt et recherche de sens.
3	Mettre l'accent sur les problèmes à résoudre, les inattendus à affronter.
4	Prendre l'option d'un abordage par la vie quotidienne, tout en concevant « l'ici-maintenant » comme inséré dans des processus de longue durée.
5	Ne se centrer ni sur la notion de choix ni sur celle de décision, mais bien sur celle d'action réciproque.
6	Mettre en œuvre une conception de la rationalisation comme processus plutôt que comme état, c'est-à-dire qu'elle résulte du contrôle réflexif de l'agent-acteur et constitue progressivement la compétence de la personne.
7	S'adapter à des approches à dominante intra personnelle, interpersonnelle ou collective.
8	Ne pas viser la réduction des conflits, mais représente une des modalités de l'innovation sociale parmi lesquelles on distinguera les innovations de rupture (permettant un engagement dans des voies nouvelles) et les innovations de croissance (permettant à une logique, déjà en place, de se renouveler).

⁶⁹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/action/924?q=action#919>

Selon Schurmans (2001) il s'agit de dépasser les positions objectivistes et subjectivistes, en complétant la position de Berger & Luckmann (1996) à propos de la construction sociale de la réalité : construction socio-historique préalable à l'analyse du contexte, par une démarche dialectique de déconstruction et de construction de l'action.

En résumé :

L'action se rapporte ici au principe de déconstruction socio-historique des conventions et de reconstruction des systèmes de représentations à travers la confrontation du travail de l'individu à celui d'autrui. En matière d'apprentissage, cela signifie que la formation doit amener chaque individu à situer son action en fonction de multiples registres normatifs relatifs à l'activité collective.

b. Identification de l'action

L'identification de l'action se fait autour de deux principales opérations interdépendantes (Baudouin & Friedrich, 2001) : l'observation et la déduction ou l'inférence. Ainsi, Habermas (1993) traduit l'action comme une intentionnalité, une subjectivité que Petit (1990) expose en ces termes :

« Au sens faible, une action est "intentionnelle", et faite "intentionnellement", dans la mesure où l'agent explique ce qu'il a fait en employant des expressions d'"attitudes intentionnelles", telles que "j'ai voulu", "j'ai cru", etc., ou en faisant référence à des "états intentionnels" de désir et de croyance antérieurs à l'événement de l'action » (1990, p. 71-72)

En considérant que l'intentionnalité, les motifs et les buts sont des facteurs déterminants pour analyser et comprendre l'action, il est alors fondamental d'admettre qu'ils jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre des pratiques (Baudouin & Friedrich, 2001). Deux types d'action sont alors identifiés : l'action orientée vers des fins, c'est-à-dire l'agir téléologique ou finalisé ; et l'action de parole, c'est-à-dire l'agir communicationnel. Selon Habermas (1993), l'action langagière constitue des actes par lesquels un locuteur tente de communiquer avec une autre personne au sujet d'une idée ou d'une réalité. Cet agir a la caractéristique de rendre visible l'intention de l'acteur et permet à un interlocuteur d'inférer l'action accomplie. Il s'agit, comme le rappellent Baudouin & Friedrich (2001), de l'aspect réflexif du langage où une action s'interprète elle-même dans le cadre d'un processus social d'attente. Dans l'action langagière, l'acteur et l'observateur se rencontrent en tant que membres d'un espace, d'un mode intersubjectivement constitué et partagé. L'action actualise, ici, un sens commun ou envisageable grâce à la médiation de ressources symboliques. Connaître l'action suppose alors de façonner ou de percevoir un sens partagé, validé par une communauté. Toutefois, si avec Habermas

(1993), l'accent est mis sur l'acteur capable de produire des changements de pratiques grâce à son action, avec Schütz (1998) « l'action planifiée » se constitue dans le temps avec un développement de la subjectivité de l'individu. En effet, Schütz (1998) distingue l'action et l'acte. L'action désigne une conduite humaine, un processus en cours, construit préalablement par l'acteur alors que l'acte est une action accomplie, c'est-à-dire le résultat et l'effet de l'action. Il existe, par conséquent, une différence entre une conduite intentionnelle et une conduite projetée. L'intention devient une caractéristique intrinsèque de l'action en cours du fait que sans son intervention, l'action envisagée se limiterait au domaine de l'imagination. L'intention est donc la condition sine qua non pour transformer une action projetée en action en cours. Pour Schütz (1998) l'action existe sous deux formes : comme processus en cours (action intentionnelle) et comme objet de connaissance (acte futur anticipé). Cependant, Schütz (1987) précise que la connaissance avant l'action diverge avec celle d'après l'action. Il s'agit de ce qu'il qualifie d'incertitude intrinsèque liée à chaque projet :

« .../la connaissance dont je dispose au moment où je fais le projet doit, à proprement parler, être différente de la connaissance dont je disposais juste après avoir réalisé l'acte projeté, ne serait-ce que parce que j'ai "vieilli, ou au moins que les expériences que j'ai eues pendant la réalisation de mon projet ont modifié mes circonstances biographiques et augmenté ma réserve d'expériences » (1987, p. 27)

En résumé :

Identifier l'action consiste à observer sa dimension orientée (téléologique) et sa dimension communicationnelle. Ces observations qui permettent d'accéder aux intentions, aux motivations et à l'objectif de l'action offrent la possibilité à l'observateur d'inférer les pratiques. L'émergence de l'action dépend finalement de la capacité de l'acteur de conformer l'action à son devenir. Il s'agit d'une implication ontologique où l'action rend compte de l'expérience et du vécu de l'acteur.

c. Description et analyse de l'action

Sensevy (2001) postule deux obstacles à la description de l'action : l'obstacle structuraliste et l'obstacle rationaliste. L'obstacle structuraliste intervient dès lors que le modèle descripteur de l'action ne permet pas d'intégrer les représentations que l'acteur a de ses actions. Le risque ici est la réduction de la dimension réflexive constitutive de l'action, son caractère téléologique. Selon Sensevy (2001), pour analyser l'action, il est indispensable de comprendre la relation de l'acteur à l'action. L'obstacle rationaliste suppose que l'intention précède et résume l'action (Sensevy, 2001). C'est l'idée d'un acteur rationnel qui activerait des calculs logiques d'inférences pour déterminer son action. Selon Sensevy (2001), il est utile de récuser l'idée d'un

mécanisme avant-après : il y a l'intention d'une action, puis la délibération, et enfin la réalisation de l'action conforme à l'intention. Davidson (1993) parle de pro-intention et l'illustre : lorsque j'ai chaud, je conçois la causalité qu'ouvrir la fenêtre va faire baisser la température, et je vais donc ouvrir la fenêtre. L'action se présente ainsi sous forme de grammaire qui articule dans une même phrase l'usage, l'acte et sa causalité (Sensevy, 2001).

Pour décrire et analyser l'action, Sensevy (2001) propose d'avoir recours à la notion de disposition (Lahire, 2002, 2005). Cette dernière renvoie à l'usage sous forme de résultat d'une acculturation. Il est nécessaire de prendre en compte l'histoire des individus et des institutions (Lahire, 1998). Pour expliquer une disposition ou encore un comportement, il faut comprendre la relation individu-milieu, c'est-à-dire tenter de prendre en compte le processus d'adaptation. L'action réunit alors trois facteurs à savoir : (1) dispositions, (2) situations, (3) institutions dont les processus sus-jacents sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 31 : Processus sous-jacents à l'action

Facteurs	Processus
1	L'action peut être analysée par l'identification de dispositions (de schèmes, au sens de Vergnaud (1996);
2	Comprendre la genèse d'une disposition, c'est se référer à la situation dans laquelle cette disposition a été produite, par conséquent analyser la relation disposition-situation ;
3	Les situations (de travail) sont ancrées dans des institutions. Ces institutions fonctionnent comme des machines à produire des catégories cognitives et affectives. Une disposition ne peut donc s'expliquer, au sein d'une situation donnée, que par l'analyse de la relation situation-institution, relation qui produit l'espace des possibles dans lequel s'inscrit la disposition.

La description de l'action se réalise en identifiant les dispositions qui instaurent la cognition comme essentiellement pragmatique (Vergnaud, 1985). Dans cette perspective, Vergnaud (1999) qualifie la connaissance de compétence en situation d'action effective. Le schème ou la disposition, forme d'organisation invariante de l'activité cognitivo-gestuelle relative à une classe de situations, constitue un ensemble dynamique dont la finalité est la réussite de l'action (Pastré, 1997; Vergnaud & Récopé, 2000). L'action est donc une disposition qui évolue dans un milieu⁷⁰ donné (Brousseau, 1998) et sous la régulation d'une institution. Son analyse suppose au moins la prise en compte de trois paramètres résumés dans le tableau suivant :

Tableau 32 : Analyse de l'action

	Paramètres	Caractéristiques
1	Situation	Représentée par le poids spécifique de l'ici-et-maintenant d'une situation spécifique dans laquelle s'actualise une disposition particulière.
2	Tensions	La relation analogique de rapprochement entre cette situation et une ou des situations antérieurement vécues par l'acteur, relation analogique qui lui permet d'actualiser telle ou telle disposition.
3	Évolution	La manière dont cette disposition s'instancie dans une institution donnée.

Le temps de l'action, sa relation avec le vécu de l'acteur, ainsi que la culture institutionnelle (au sens de Brousseau, Balacheff, Cooper, & Sutherland (1998)), constituent des éléments fondamentaux à prendre en compte dans l'analyse de l'action.

En résumé :

L'action constitue donc le processus opérationnel de l'activité et se déroule dans un environnement spécifique où le couple subjectivité-interaction permet à l'acteur d'accomplir une tâche. Ces opérations sont régies par l'objectif de l'action, les règles d'opérationnalisation, l'environnement institutionnel et les outils utilisés.

À partir de ces éléments théoriques, nous allons à présent nous attacher à décrire et à comprendre l'activité enseignante puisqu'elle constitue l'objet de notre étude.

4.3.2.3. Analyse de l'activité enseignante

L'observation des pratiques enseignantes et les innovations relatives à la formation des adultes sont l'occasion d'examiner la réflexivité de l'activité des enseignants (Marguerite Altet, 1994; Schön, 1994a; Perrenoud, 1996). L'analyse des pratiques de l'enseignement des langues premières ou secondes ainsi que des mathématiques a permis de comprendre l'activité des enseignants (Brousseau, 1995; Goigoux, 1997; Goigoux, Cèbe, Robert, & Elalouf, 2005; Goigoux, 2007). L'interaction en situation d'enseignement-apprentissage (Halté, 1992; Francine Cicurel, 2015) a, par ailleurs, contribué à la conceptualisation de l'action en didactique.

a. Du travail à la tâche : accéder à l'expérience des enseignants

Astier (2003, 2006) rappelle que l'analyse des pratiques se base sur la reconsidération, a posteriori, de « fragments de l'action professionnelle dont les acteurs sont invités à élucider le

sens » (p.1). Astier (2003) fait remarquer que depuis Ombredane & Faverge (1955), l'analyse du travail s'inspire notamment des recherches en psychologie et ergonomie. Ainsi que nous l'avons indiqué en (cf. Tableau 26 : Modèle hiérarchique des niveaux d'activité (Léontiev, 1984).) il existe une distinction essentielle entre activité et tâche. Leplat (1997) parle à cet effet de « ce qu'il y a à faire » et de « ce que l'on fait », c'est-à-dire un écart entre le travail prescrit et le travail réalisé (cf. Goigoux, (2007), Figure 10 : Modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Goigoux (2007) cf. 5.2.8). Le travail réel ne correspond presque jamais à la prescription initiale. Dans cette perspective, chaque acteur opère de manière à rendre effective par la tâche le travail prescrit. Selon Astier (2003) la tâche n'est jamais « exécutée », elle est « repensée, réorganisée, transformée » en fonction de la pluralité dispositionnelle de l'individu (cf Lahire (2002) **De la d'habitus à celle de disposition : vers les identités plurielles ; cf formation-action ; cf Identité plurielle enseignante et évolution des activités**). Dès lors, Astier Astier (2003) nous invite à considérer qu'il existe une interdépendance entre les modèles qui distinguent la conception (des espaces, des outils, des processus) de l'exécution. Les recherches relatives à l'analyse du travail montrent que la tâche constitue un objet d'élaboration plurielle grâce à différents opérateurs et acteurs (Astier, 2003a; Goigoux, 2007). Il s'agit d'une intervention subjective dans des situations, un « usage de soi » (Schwartz, 2000). A ce titre, Astier (2003b, p. 83) insiste, par ailleurs, qu'il est utile de parler d'« activité situante » qu'il décrit comme le caractère dynamique subjective qui incarne une histoire, une culture, la singularité d'une situation. Cette dernière se définit grâce à l'action en cours et participe à la régulation de l'activité dans le temps.

b. Du discours à l'expérience du sujet (enseignant)

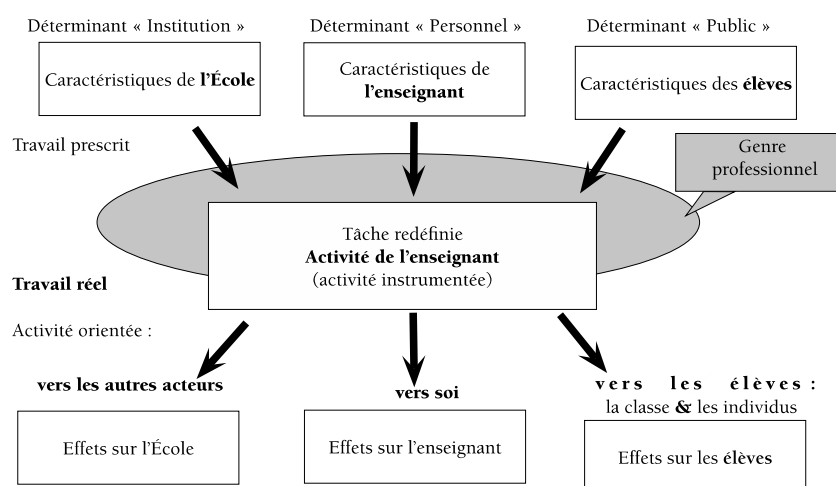
Il persiste un débat en matière de définition de la notion d'activité (Leplat & Hoc, 1983; Clot, 2006). Ce débat se pose autour des questions relatives à ce que « le sujet fait, mais également ce qu'il ne fait pas, ne peut pas faire, choisir de ne pas faire et qui demeure en lui, bien que non effectif à l'action » Astier (2003a, p. 2). Néanmoins, comme le rappelle (Astier, 2003a) il existe une entente autour de la distinction entre conscience et activité. Ainsi l'activité n'est pas directement accessible par le questionnement du sujet lui-même et trois facteurs peuvent expliquer cette situation :

Tableau 33: Distinction entre conscience et activités: les facteurs en jeu.

Facteurs	Caractéristiques
Le sujet n'est pas conscient de tout	Une partie de l'activité, ce qui l'organise, n'est pas présente à la conscience du sujet. Convier à verbaliser, ces éléments ne retrouvent pas dans le discours du sujet.
La place de l'espace privé (intime) du sujet	Le sujet choisit, accepte, tolère de communiquer ce que souhaite dans une interaction. Il y a ce qui relève du domaine privé, et ce qu'il peut rendre public à sa communauté.
Positionnement face aux normes	Le discours du sujet se positionne par rapport à la norme institutionnelle, aux objectifs de l'activité

Ainsi certains éléments issus de l'expérience sont absents du discours. L'interaction permet de mettre en évidence la dynamique du dialogue en tant que soutien à la construction du discours subjectif. A ce titre, Clot & Faïta (2000) signalent, ainsi que nous le verrons en 4.3.2.3d que le changement d'interlocuteurs dans les autoconfrontations croisées contribue à structurer différemment les discours en élargissant la compréhension de l'activité. A cet effet, parler de l'activité, c'est renoncer au soliloque et accepter l'implication de celui qui recueille le discours. Il y a donc une forme de polyphonie et de dialogisme (Bakhtine, 1984), d'une co-construction qui permet au sujet d'argumenter, de polémiquer, de nuancer son discours (Astier, 2003b). Goigoux (2007) propose une analyse de l'activité d'enseignant ainsi schématisée :

Figure 10 : Modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Goigoux (2007)



À travers cette schématisation, Goigoux (2007) montre que l'activité des enseignants est fonction de trois contraintes : les déterminants personnels, les déterminants de l'institution et ceux du public. Ces contraintes agissent sur les caractéristiques propres aux enseignants ; celles concernant les apprenants ainsi que celles de l'institution scolaire. Le modèle repose sur trois

entrées qui marquent les principales contraintes du travail enseignant (ligne du haut) et trois sorties qui représentent les effets du travail (ligne en bas). Ces effets correspondent à trois orientations de l'activité portant sur une multifinalité. Selon Goigoux (2007) le modèle peut être considéré comme un modèle cyclique du fait que les effets résultant du travail jouent le rôle de nouvelles contraintes, à plus ou moins long terme, en ce qui concerne les activités ultérieures (Leplat, 1997). On retrouve à ce niveau les caractéristiques du modèle de l'activité proposé par Engeström (1999, 2001; cf. Figure 8 et Figure 9. On comprend que l'analyse de l'activité implique une analyse de la tâche redéfinie. Le genre professionnel sert par conséquent d'interface entre le travail prescrit et le travail réel (Leplat & Hoc, 1983; Leplat, 1985, 1997, 2000; Pastré, 2002; Astier, 2003). Goigoux (2007) insiste également sur une clarification des enjeux didactiques et fait observer qu'en œuvrant pour une relation entre une « théorie de l'apprentissage » : théorie du sujet et de la genèse des conduites nouvelles, et une « théorie de la connaissance » : théorie des savoirs institués, théorie de l'universalité (Develay, 1992, p.88), la didactique du français a pendant longtemps négligé une troisième théorisation, celle concernant l'activité de l'enseignant. La question qui se pose alors est celle de savoir pour quelle raison il est nécessaire d'analyser l'activité des enseignants. Selon Goigoux (2007), il s'agit avant tout de construire des connaissances sur et pour l'action. L'objectif d'une analyse de l'activité des enseignants est de comprendre le travail enseignant pour mieux le transformer, en tentant d'appréhender les ressources encore inexploitées que constituent les pratiques d'enseignement dans l'accès à la lecture et écriture (Goigoux, 2003). Sept objectifs principaux sont formulés pour analyser l'activité des enseignants Goigoux (2007):

Tableau 34 : Les sept objectifs de l'activité enseignante

Objectif	Méthode
1 Expliquer l'efficacité du travail enseignant	Analyser l'effet des pratiques des enseignants sur l'activité et/ou sur les apprentissages des élèves.
2 Mieux connaître les apprentissages des élèves	Passe par l'étude des contraintes liées aux pratiques d'enseignement : identification des composantes des pratiques qui influencent les apprentissages ; étude des étapes et des seuils critiques dans les apprentissages en contexte scolaire, des moments où les difficultés se cristallisent en échec, de la nature des tâches et des interactions favorables à ces apprentissages en fonction du niveau des apprenants.
3 Faciliter la conception et le développement de nouveaux instruments ou scénarios didactiques	Étude du potentiel de développement des enseignants au cours de genèses instrumentales, conception continuée dans l'usage, régulation du pilotage des innovations.
4 Rendre compte et expliquer l'activité ordinaire des enseignants pour favoriser la reconnaissance sociale de leur travail	Il s'agit de la construction de connaissances sur l'action concrète et quotidienne réalisée dans les classes pour aider les apprenants à apprendre. Cette construction implique l'étude de la variabilité et de la cohérence des pratiques effectives ; description, en évitant toute tentation prescriptive ou évaluative, des compromis auxquels les enseignants parviennent pour atteindre, en contexte, leurs multiples objectifs.
5 Modéliser l'activité d'enseignement à des fins de formation professionnelle	En facilitant l'incorporation des savoir-faire professionnels, en rendant explicites les compétences professionnelles disponibles ou attendues.
6 Favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et collectives	En aidant les enseignants associés aux recherches à mieux conceptualiser leurs propres pratiques.
7 Élaborer de nouvelles recommandations primaires (voie hiérarchique) ou secondaires (voie formative)	Proposer de nouvelles préconisations à l'institution scolaire ; définition des pratiques pédagogiques adaptées et, par conséquent, recommandées en formation initiale ou continue.

L'analyse de l'activité des enseignants contribue à reconnaître pleinement leur travail, au sens où l'entend l'ergologie (Schwartz, 1998, 2001, 2004) et à expliciter les savoirs professionnels (Barbier, 1996, 2011; Barbier & Galatanu, 2004) sans cesse mis en doute. Il s'agit alors d'insister sur un effort d'élucidation de l'activité des enseignants dits « expérimentés » qui peuvent partager leurs savoirs avec les nouveaux enseignants (Goigoux et al., 2005; Goigoux & Paries, 2006). En cela, Goigoux rejoint Huberman, Grounauer, & Marti (1989) à propos du cycle de vie des enseignants et fait remarquer qu'il serait plus adapté d'étudier le travail tel que les enseignants eux-mêmes le conçoivent, le pratiquent et le comprennent. Il indique que la difficulté à décrire et à théoriser leur activité peut s'avérer être un obstacle à la construction positive de leur identité professionnelle et à la reconnaissance sociale de leur travail. Deux conditions sont alors nécessaires : « retrouver des capacités insoupçonnées par les professionnels eux-mêmes » (Clot, 2007, p.89) en explorant à travers une « clinique du travail » et avec les enseignants de nouvelles formes de réflexions collectives sur l'action (Clot, 2007, 2008b) et admettre avec Lahire (1998) que les enseignants parlent d'autant mieux de ce qu'ils font que leur activité est « désignée, nommée, distinguée verbalement dans l'ensemble continu

et infini des pratiques et de savoirs » (1998, p. 17).

L'activité des enseignants dépendant pour l'essentiel de trois facteurs : la situation de travail, les apprenants et les enseignants eux-mêmes, nous pouvons convenir avec (Leplat & Hoc, 1983; Leplat, 2000, 2008) que l'activité enseignante est multifinalisée, ce qui signifie qu'elle est orientée simultanément vers plusieurs directions. Une direction vers les apprenants dans des registres cognitifs et sociaux (instruire et éduquer) ; une direction vers les autres acteurs de la scène scolaire (le personnel d'encadrement - la hiérarchie – les parents d'élèves) avec un besoin de rendre libres et acceptables leurs actions professionnelles ; et une direction vers les enseignants eux-mêmes avec les effets qu'exerce l'activité d'enseignement sur l'accomplissement de soi et les répercussions sur le plan physique (Dejours, 2014). Selon (Goigoux, 2007) la multifinalité peut entraîner des conflits de critères (Carter & Doyle, 1987) entre les dimensions potentiellement antagonistes de l'activité des enseignants et la façon dont ils parviennent à réduire les tensions et les écarts entre les logiques parfois divergentes.

Partant de cette observation, (Katz & Kahn, 1966) ont développé la théorie de la dynamique des rôles qui reflète l'apparition de tensions : ambiguïté et conflit de rôle résultant d'attentes conflictuelles et/ou incompatibles ou alors vagues et imprécises. D'une façon générale, l'ambiguïté de rôle (AR) désigne une compréhension insuffisante des attentes et des responsabilités associées à une position particulière (Katz & Kahn, 1966). Le conflit de rôle traduit l'occurrence simultanée de deux ou plusieurs demandes incompatibles telles que l'adaptation à l'une rend difficile l'adaptation aux autres. Ce cadre théorique aborde les tensions de rôle à la fois comme situations effectives dépendantes d'une gouvernance donnée, des règles et consignes normatives instituées par le cadre de travail et le statut occupé, mais aussi sous l'angle de la perception, c'est-à-dire de la représentation que les individus ont des attentes formulées ou des responsabilités attribuées.

En résumé :

L'analyse de l'activité enseignante consiste à analyser et à comprendre les compromis qui assurent la cohérence des pratiques enseignantes. Cela passe par deux types d'analyse : (1) l'analyse didactique intrinsèque qui consiste à identifier les occasions d'apprendre proposées aux apprenants à travers des tâches d'enseignement conçues et réalisées par l'enseignant ; (2) identifier les indicateurs de la part conscientisable de l'activité des enseignants. L'intérêt de cette analyse de l'activité enseignante est double : il réside, d'une part, en ce que l'objet de notre recherche tend à répondre aux objectifs 5, 6 et 7 du modèle (cf. Figure 10) lesquels consistent respectivement en la modélisation de l'appropriation à des fins de formation professionnelle ; le fait de favoriser le développement des compétences professionnelles individuelles et

collectives en aidant les enseignants associés aux recherches à mieux conceptualiser leurs propres pratiques (subjectivité, réflexivité, recul épistémologique) ; et en l'élaboration de nouvelles recommandations en matière de formation des enseignants.

c. Analyse de l'activité enseignante par observation

Dans le cadre de cette étude, nous avons réalisé des observations de pratiques pédagogiques en tant qu'« activité situante » (Astier, 2003b). L'observation des pratiques enseignantes permet de distinguer trois formes de pratiques :

Tableau 35: Typologie des pratiques enseignantes

Types de pratiques	Définitions	Outils de recueil et d'analyse
Pratiques déclarées	Ce que les sujets disent qu'ils font. C'est le discours des enseignants au sujet de leurs activités permettant d'accéder à leur part de représentation et de conscientisation.	Questionnaires ou entretiens
Pratiques constatées	Ce sont les pratiques effectives observées par des enquêteurs lors du déroulement des activités	Observation, entretiens pré et post observations, enregistrements vidéoscopés
Pratiques attendues	Elles concernent les attentes institutionnelles et sociales. Les activités enseignantes répondent à des contraintes normatives, à des injonctions liées au curriculum.	Textes officiels Questionnaires et entretiens

L'observation ne constitue qu'une manière, parmi tant d'autres, d'accéder à l'analyse des pratiques. Si elle n'est pas un objectif en soi, elle n'en est pas moins indispensable. Elle permet d'apporter des éléments constatés mis en œuvre effectivement dans l'action (Bru, 2014).

Les pratiques enseignantes en tant qu'objet de recherche témoignent d'une complexité et s'inscrivent à la fois à la charnière de plusieurs disciplines telles que la psychologie, la sociologie, l'épistémologie, la pédagogie, la didactique et font appel à une analyse plurielle (Marguerite Altet, 2002, 2003, 2004). Les modèles de l'enseignement efficace (Ryans, 1963; Dunkin & Biddle, 1974) se réclament du behaviorisme et limitent l'analyse des pratiques aux seuls comportements observables des enseignants. Ils ne s'intéressent qu'à l'efficacité liée aux qualités intrinsèques des enseignants susceptibles d'influencer les performances des élèves (Wang, Haertel, & Walberg, 1993). L'approche cognitiviste s'est intéressée à la « pensée enseignante » en ce sens que la cognition est l'instance essentielle de gestion de l'action enseignante (Tochon, 1993, 1996, 2000). Si l'approche écologique de (Bronfenbrenner, 1989, 1979, 1994) a contribué à prendre en compte le rôle de la situation dans l'analyse en tant que variable indispensable, les modèles interactionnistes, envisagés comme des modèles

intégrateurs, ont permis d'articuler l'interdépendance entre plusieurs facteurs : personnels, processuels et contextuels (Altet, 1993, 1994; M. Altet, 1999; Altet, Paquay, & Perrenoud, 2002; Marguerite Altet, 2002; Bru, 2004) . Les modèles interactionnistes contribuent à étudier aussi bien les variables portant sur les élèves, les enseignants que les situations dans le but d'expliquer et de comprendre le fonctionnement de l'activité enseignante dans toute sa complexité. Bru, Altet, & Blanchard-Laville (2004) ont montré qu'il est difficile de comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes en les analysant en tant que de simples résultats d'applications de « méthodes ». Les pratiques enseignantes se traduisent grâce à la mise en œuvre de savoirs, de procédés et de dispositions en actes et en situations professionnelles (Altet, 2008; Vinatier & Altet, 2008).

d. L'analyse de l'activité enseignante par la verbalisation : entre médiation et réflexivité

- **Définition et principes de l'entretien d'autoconfrontation**

Lorsqu'elle concerne le travail réalisé et à réaliser, le succès de l'action engagée, ainsi que les propriétés relatives à la personne de l'enseignant, l'analyse des verbalisations montre avant tout que ce dernier est attaché au travail de l'apprenant (Francine Cicurel & Narcy-Combes, 2014). Il semble que l'enseignant reconnaît et accepte l'irréductible singularité de l'apprenant. Dès lors, si les conditions favorables sont mobilisées, le sujet-acteur parvient à « monter, mimer, simuler, raconter et commenter son activité » (Francine Cicurel & Narcy-Combes, 2014). Il parvient à témoigner de son organisation temporelle complexe devant un observateur interlocuteur (Theureau, 2010, p. 3). On peut alors noter que le commentaire sur le savoir à enseigner est produit en fonction de la façon dont celui-ci est perçu par les apprenants : « suivent-ils ? Comprennent-ils ? ». L'enseignement est donc l'occasion d'intérioriser l'idée que poser une question, animer une activité, indiquer une consigne, provoque des effets et que l'enseignant se trouve dans l'obligation d'anticiper la réaction des apprenants (Cicurel & Narcy-Combes, 2014, p. 350).

« Si on demandait à un professeur de langue à quoi il pense tandis qu'il fait son cours, cette question serait de nature à le surprendre. Il pourrait rétorquer : « mais je suis occupé à faire mon cours ! » Se pourrait-il en effet qu'au moment de l'action, il y ait comme un court-circuit de la pensée, et que ce soit plus tard, alors qu'il a l'occasion de revenir sur son action, que les motifs, les perceptions, les appréciations reviennent en mémoire ? (Cicurel & Narcy-Combes, 2014, p. 347).

Cette interrogation expose d'entrée l'enjeu que représente l'entretien d'autoconfrontation. Elle appelle une autre question : est-il possible d'opérer un recul durant l'action et de pouvoir construire un discours sur l'action pendant l'action ou au contraire la pensée ne reprend ses droits qu'après l'action ou après coup (pour reprendre (Bachelard, 1938)) ? Il semble qu'il soit

difficile d'accéder à « l'envers » de l'action enseignante ou de pénétrer son intériorité. Pour y parvenir, il conviendrait de procéder à une investigation de l'action enseignante par la « verbalisation a posteriori. L'activité enseignante, ainsi que le soutiennent Goigoux (2007); Cicurel & Narcy-Combes, 2014) représente l'ensemble des actions mises en place par les enseignants en relation avec les apprenants. Il s'agit d'un dispositif à formats variables et à une visée identique : celle de « faire apprendre » (Cicurel & Narcy-Combes, 2014, p. 348). Lors des activités de verbalisation, les éléments de contextualisation : apprenants, acteurs institutionnels, ainsi que le déroulement des activités didactiques telles que les prises de parole, le contenu abordé sont souvent analysés alors que les intentions des enseignants sont peu explorées. Cela limite l'accès aux réflexions portées sur leur perception du travail prescrit ou prévu et le travail réalisé. En admettant que les composants de l'action didactique soient connus : cadre spatio-temporel et rôles prédéterminés des interactants, Cicurel & Narcy-Combes (2014) nous invitent à nous méfier de la tentation qui consiste à faire coïncider l'agir professoral avec l'espace de cours. Ils soutiennent que tout ne se limite pas au « visible », c'est-à-dire que tout n'est pas apparent. Ainsi, ce qu'on désigne par agir professoral ne se limite pas seulement à l'action observable. Il faut tenir compte également de l'émotion et de la perception que les enseignants ont de leurs apprenants. S'il existe diverses méthodes, toutes s'accordent sur un principe : commenter son action visionnée à la faveur d'un filmage. Ainsi, le fait d'être confronté à une séquence filmée de sa propre production pédagogique offre l'occasion d'une réminiscence (Ricoeur, 2011 citant Platon) et des bribes discursives de la part des enseignants. Il s'agit alors de solliciter le point de vue du sujet agissant en vue de repérer par la verbalisation des informations nécessaires sur la perception du sujet à propos du déroulement de son action. Il est question de récupérer les interprétations de l'action ou de provoquer l'émergence de « versants significatifs de l'action (Rix & Lièvre, 2005). Dès lors, l'action ne se laisse pas emprisonner par le discours, des conceptualisations sont possibles à partir de l'image vidéoscopée. Le dispositif de verbalisation dans le cadre de l'entretien d'autoconfrontation expose l'enseignant face à un double contexte : la situation de l'interaction en classe qui constitue son environnement de travail où il exerce une action et la situation où n'étant plus acteur, il devient l'observateur de lui-même en tentant d'attribuer un sens à l'action qu'il visionne. On constate alors que dans le processus de conceptualisation à partir de l'action, l'enseignant opère des modifications de son opinion. Dès lors qu'il quitte son manteau de praticien et qu'il n'est plus engagé dans l'action, il se revêt d'une posture réflexive. Ainsi, en se regardant agir, il se transforme en commentateur de son action. N'étant plus dans l'incorporation de l'action qui court-circuite la pensée, il reconstruit sa pratique et opère un recul par rapport à son action. Il peut ainsi donner des descriptions et exposer les raisons de

son action adoptant une « position d'expertise » en faisant part des normes de comportement par rapport à une « idéologie éducative » (Cicurel & Narcy-Combes, 2014, p. 354).

Perrenoud (2001) propose trois types de savoirs en ce qui concerne la culture enseignante : (1) les savoirs savants issus de la recherche ; (2) les savoirs experts attachés aux questions de transmission et circulant dans la communauté enseignante ; (3) les savoirs expérientiels acquis par observation. Selon lui, et ainsi que le soutiennent Bernadou, 1996 et Barbier, 1996; Barbier & Galatanu (2004) les savoirs expérientiels, même « faiblement formalisés », n'en sont pas moins « puissants » ; considérant que ce sont précisément ces savoirs que l'enseignant découvre en visionnant son image. (Bergson, 1990) affirme que le passé est par essence ce qui n'agit plus, ce qui implique une distinction entre le souvenir qui appartient au passé et qui est coupé du monde, l'action et la perception. À contrario, il propose de concevoir le dispositif de l'autoconfrontation en tant que souvenir stimulé où les perceptions se ravivent. À travers le visionnage, il arrive que des souvenirs enfouis dans la mémoire à long terme puissent émerger et offrir la possibilité de donner de la signification aux actes. Il revient alors de considérer que le passage de « l'enseignant-dans-le-vif de l'action vers l'enseignant-en-réflexion » (Cicurel & Narcy-Combes, 2014, p. 355) peut s'entrevoir grâce à des indicateurs tels que : les prédictions, les généralisations ainsi que les expressions de conviction méthodologique. Cicurel & Narcy-Combes (2014) soulignent que recueillir le discours réflexif des enseignants, c'est accéder à un ordre de données à la différence des analyses des interactions en classe. Il s'agit en l'occurrence de repérer une forme de mutation des savoirs en germe. Ce qui fait dire à Tochon (1996) que la pratique du rappel stimulé s'accompagne d'une théorie de la mémoire, considérant qu'il est possible de reconstruire l'action a posteriori et de retrouver des traces en lien avec la mémoire à court terme. Selon Tochon (1996), le rappel stimulé doit déboucher sur une « réflexion partagée » en ce que la validation des résultats est le fruit de la confrontation de plusieurs analyses de verbalisations. Cela renvoie aux entretiens d'autoconfrontation croisée (ACC⁷¹) où chaque enseignant, à tour de rôle, commente l'activité vidéoscopée d'un autre enseignant du groupe.

⁷¹ Au cours des entretiens d'autoconfrontation croisée (ACC), conduits collectivement, chaque enseignant, à tour de rôle, commente l'activité vidéoscopée d'un autre enseignant du groupe. Chacun regarde seul et intégralement une séquence réalisée par un de ses collègues et choisit vingt minutes d'extraits qu'il présente ensuite au collectif. Lors de cette projection, il interrompt le flux des images pour exposer les réflexions que lui inspire l'observation des actions de son collègue et il précise en quoi elles font écho, par similitude ou par contraste, à ses manières de faire, à ses interrogations, à ses convictions ou à ses valeurs. Chacun peut ainsi prendre appui sur l'activité d'autrui pour réinterroger sa propre activité. Il peut dire ses hésitations, ses doutes ou ses convictions fortes ; il peut formuler ses propres contradictions internes ou, tout du moins, indiquer les points sur lesquels il passe des compromis. Cette présentation commentée est suivie d'une réaction de l'enseignant observé, puis d'un débat entre tous les enseignants, animé par l'un des chercheurs. Le cadre dialogique ainsi élaboré est propice au développement de controverses professionnelles mais il peut également révéler de profonds malentendus (Roland Goigoux, Margolinas, & Thomazet, 2004).

▪ **Limites et obstacles de l'entretien d'autoconfrontation**

Cicurel & Narcy-Combes (2014) font remarquer qu'il existe une limite épistémologique à ce mode d'investigation de l'activité humaine. Ils indiquent que l'acteur peut agir sans avoir connaissance des motifs ou sans tenter de les reconstruire. Évoquant la place accordée à l'émotion, ils invitent à relativiser la rationalité de la réflexion. Les théories sociologiques et neurophysiologiques soutiennent qu'une situation sociale donnée, autrement dit, l'exposition à la réalité extérieure suscite chez l'individu une émotion spécifique à cette situation et se combine aux émotions du moment (Buser, 1999; Damasio, 1999; Kaufmann, 2001; Lahire, 2001; LeDoux, 2003). La réaction de l'individu lors de l'exercice de verbalisation peut à la fois être le résultat de cette émotion ressentie lors du visionnage du film et le sentiment qu'il aura vécu. Ainsi, la rationalisation de l'individu trouvera plus sa justification dans la logique interne que dans la compréhension des phénomènes. Ces phénomènes s'observent aussi bien sur le plan perceptif qu'à des niveaux cognitivement élaborés. Channouf (2004, 2006) postule que les individus accèdent à leurs attitudes, émotions et autres états intérieurs, en partie par l'observation de leurs comportements ou des circonstances, car les indices internes sont faibles, voire ambigus ou interprétables. Une telle situation conduit les sujets à s'observer eux-mêmes et à se fier à des indices extérieurs dans le but d'inférer leurs états intérieurs. Se pose alors la question de la médiation par autrui afin de compenser l'incapacité des sujets à parvenir par eux-mêmes à une appropriation efficace du sens de décalage ou réussir à percevoir ce décalage (Buser, 1999; Channouf, 2004). L'exercice de l'autoconfrontation peut alors contribuer à la construction d'une compétence incorporée à l'action (Astier, 2008; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001; Lenoir, 2004). Selon Cicurel & Narcy-Combes (2014) les sujets agissent ou entrent dans un processus d'énaction (Varela et al., 1993; Maturana & Varela, 1980) sans évaluer l'apport du recul et de la médiation. À contrario, les sujets ont tendance à rechercher une protection. On comprend que le recul peut être qualifié d'épistémique (Piaget, 1970) en ce sens qu'il joue un rôle fondamental dans la construction de la subjectivité. Cependant, le déterminisme lié au conditionnement n'est pas un déterminisme absolu. Il est tout à fait possible qu'il puisse être modifié, transformé en un authentique recul (Grenié & Laborit, 1996). Bien souvent, c'est l'inconfort que provoque la déstabilisation qui constitue un obstacle (obstacle épistémologique, (Bachelard, 1938)) à tout changement du comportement conditionné (Arthaud, 2009). La question qui demeure est celle relative au sens que donne le sujet à son action à travers son discours rétroactif. Selon Baudouin & Friedrich (2001) il existe dans l'action une incompréhension informulée qui n'exige pas une explicitation. Le sujet peut donc passer à l'acte sans nécessairement avoir connaissance des motifs qui gouvernent l'action (Channouf, 2004). Dès lors, Cicurel & Narcy-Combes (2014) nous invitent à un usage prudent

de l'autoconfrontation (Clot et al., 2001) . En plus, au-delà des obstacles épistémologiques, de nature langagière (Lahire, 2007), ils font remarquer que le sujet, peu habitué à décrire son action, ne dispose pas du lexique pour verbaliser l'action, surtout si elle est en partie conditionnée. Ce qui nous conduit à penser qu'un enseignant, au lieu de se remémorer son action, la reconstruit, après coup, en rationalisant et en donnant des explications qu'il n'avait pas précédemment conçues. L'enseignant n'est alors pas à l'abri du biais de désirabilité sociale (Dubois, 2005) qui l'amènerait à donner un sens global, plus convenable, à son action, s'il juge que certains aspects de cette dernière le dérangent ou peuvent être mal perçus. Pour autant, la démarche d'explicitation ne peut être invalidée puisque lorsque l'on sollicite l'expression langagière de ce qui est incorporé, l'ensemble de ce que l'on recueille révèle toujours quelques inférences de la teneur de l'action.

En résumé :

Pour analyser l'activité enseignante par verbalisation, on utilise souvent l'entretien d'autoconfrontation et par extension l'entretien d'autoconfrontation croisé. Elle permet à l'enseignant de prendre du recul sur ses actions pédagogiques et d'objectiver ses savoirs expérimentiels (pratique réflexive). La réussite de l'analyse de l'activité enseignante par verbalisation dépend de la qualité de la médiation (interaction avec un tuteur ou un pair lors de l'observation vidéoscopée). Ce paramètre est d'autant plus important qu'il existe deux obstacles épistémologiques à l'autoconfrontation : la rationalité de la réflexion est limitée par le rôle de l'émotion historiquement et socialement située (ressentie au cours de l'activité enseignante vidéoscopée ou au cours de l'autoconfrontation) ; les sujets peu habitués à décrire leurs pratiques ne disposent pas toujours du lexique pour verbaliser l'action.

Définition, identification et caractéristiques de l'action – Analyse de l'activité enseignante : synthèse de positionnement

Définition, identification et caractéristiques de l'action

L'apport théorique de cette partie, dans le cadre de notre étude, réside en cinq points :

(1) L'action se réalise autour du processus de construction de nouvelles actions par déconstruction des actions passées et les interactions sociales jouent un rôle dans la réalisation de ce processus. L'intérêt pour notre recherche réside dans le caractère historiquement et socialement situé de l'action renvoyant au rôle joué par les tensions (écarts) dans l'évolution de l'activité à travers l'action (cf. Figure 9 et Tableau 29 : Les niveaux de tension d'un système d'activité).

(2) L'action se définit selon une double dimension : orientée vers un but (téléologique) et communicationnel (expression des intentions par la parole). Cette dernière dimension n'est accessible que dans l'interaction (co-construction, médiation). Pour identifier l'action, il est donc nécessaire d'avoir recours à l'observation et à l'inférence (déduction) à partir des observations de pratiques.

(3) Pour être efficaces, la description et l'analyse de l'action doivent tenir compte (en plus des critères objectifs) de la relation que l'acteur entretient avec son action. Accéder aux perceptions que les sujets ont de leurs actions est donc nécessaire à l'analyse de cette dernière. Cette opération est d'autant plus pertinente qu'elle permet de pallier les obstacles théoriques de l'analyse de l'action que sont : l'obstacle structuraliste qui ne tient pas compte de la dimension réflexive constitutive de l'action ; et l'obstacle rationaliste selon lequel un seul principe régit l'action, celui qui consiste à dire que l'intention précède l'action (linéarité de l'action).

Nous verrons que les éléments théoriques des points (2) et (3) appuient notre choix méthodologique (cf. **Chapitre 6 : Méthodologie**).

(4) La cognition (en tant que disposition), la situation et l'institution (lieu, contexte et cadre de réalisation de l'action) sont des processus sous-jacents de l'action (cf. Tableau 31). Rappelant le caractère individuel et situé de l'action formulé dans l'analyse des systèmes d'activité (cf. 4.3.2.1), il est indispensable de tenir compte des interdépendances entre ces facteurs dans l'analyse de l'action. Facteurs que l'on retrouve dans l'approche conceptuelle de l'appropriation (cf. 3.2).

(5) Trois paramètres d'observation sont fondamentaux dans l'analyse de l'action : la situation de l'action, les tensions qui émergent des pratiques et l'évolution de l'action. Si les tensions nous rappellent l'intérêt de tenir compte des variations d'échelle (cf. 5.2), l'observation de la situation et de l'évolution de l'action est un argument supplémentaire justifiant nos choix méthodologiques dans l'analyse de l'appropriation en tant qu'activité d'apprentissage (cf. **Chapitre 6 : Méthodologie**).

Analyse de l'activité enseignante par observation

Cette approche contribue à notre recherche pour 3 raisons :

(1) L'activité enseignante, en tant qu'ensemble d'actions mis en place par les enseignants et en relation avec l'apprentissage, est une activité humaine. Elle répond donc aux caractéristiques de l'analyse des systèmes d'activité. Il existe une pluralité de facteurs en jeu parmi lesquels on retrouve les contraintes liées à l'institution, aux caractéristiques intrinsèques de l'enseignant et

au public apprenant. Ces contraintes (exp. écart travail prescrit vs réel), rappelant les tensions (variation d'échelle) de l'analyse des systèmes d'activité (cf. Tableau 29 : Les niveaux de tension d'un système d'activité), indispensables à l'évolution de l'activité, confèrent à l'activité enseignante un caractère de multifinalité et positionnent l'enseignant en situation de tension de rôle. Cette dernière dépend à la fois de la gouvernance et des règles institutionnelles, mais aussi des attentes et des perceptions que les sujets ont de leur métier.

(2) Parmi les objectifs de l'analyse de l'activité par observation (cf. Tableau 34 : Les sept objectifs de l'activité enseignante), on retrouve la modélisation de l'activité enseignante en vue de mieux former et de faire évoluer la didactique institutionnelle rejoignant l'objectif de notre recherche.

(3) L'observation de l'activité enseignante s'inscrit dans une démarche de clinique du travail et de participation active des enseignants dans le développement et l'évolution de leur pratique. Cette démarche est favorable au renforcement de l'identité professionnelle et de la reconnaissance sociale du travail.

Analyse de l'activité enseignante par verbalisation

Cette approche contribue à notre recherche pour 2 raisons :

(1) L'observation par verbalisation, et principalement par autoconfrontation, permet l'objectivation des savoirs expérientiels grâce à l'activation des mécanismes de réflexivité (prise de recul et questionnement de l'action) et de la mémoire (récupération des informations pour expliquer les pratiques ; cf. les mécanismes de la mémoire en 4.2.2).

(2) L'efficacité de l'observation par verbalisation dépend, d'une part, de la qualité de la médiation compte tenu de l'influence des émotions qui peuvent émerger lors de l'activité pédagogique et de l'autoconfrontation ; et d'autre part de l'entraînement puisque plus le sujet aura recours à l'autoconfrontation, plus il disposera du lexique pour verbaliser ses actions.

La fonction enseignante, qui se caractérise par sa multifinalité, se traduit par des activités multiples. Ces dernières se concrétisent par la mise en œuvre d'action dont le déploiement, l'analyse et l'évolution (formation) se font au travers d'unités plus petites que sont les tâches. La section suivante est alors consacrée aux apports théoriques de l'approche par tâches en matière d'enseignement-apprentissage.

4.4. Approche par tâches vers un système interactif et co-évolutif de pratiques collectives distribuées

Nous avons vu que les théories connexionniste, socio-interactionniste et émergentiste inscrivent l'apprenant comme un acteur en interaction avec ses pairs et avec un adulte dont l'accompagnement par étayage permet à l'apprenant de progresser dans son apprentissage. Cet apprentissage s'inscrit dans un système d'activité où l'activité se réalise par l'action elle-même décomposée en unités d'opération : les tâches. Dès lors, la perspective d'une approche par tâches, dans le cadre de la formation d'enseignants de français langue d'enseignement dans le contexte de l'enseignement primaire, nous semble une réponse en matière d'appropriation du dispositif de formation afférent. Nous verrons que la mise en œuvre d'une telle approche appelle une modification éventuelle des postures enseignantes. La présente séquence se compose de cinq sous-parties : après avoir défini l'approche par tâches, nous aborderons l'application de cette approche au regard du système d'activité et dans le cadre de la formation enseignante. Il s'ensuivra l'apport théorique de l'usage des tâches dans l'enseignement-apprentissage des langues. Nous finirons la séquence en montrant comment les TIC, en tant qu'outils, sont un moyen d'enrichissement de l'environnement pédagogique et d'apprentissage des apprenants.

4.4.1. Définition et caractéristiques de l'approche par tâches

La notion de tâche est une notion polysémique : c'est une activité déterminée et obligatoire. Elle peut être soit imposée de l'extérieur (par un formateur par exemple) ou souhaitée par l'individu lui-même. La tâche suppose alors une consigne, doublée d'outils particuliers en fonction d'un contexte précis. Dès lors la tâche détermine les contraintes qui impliquent la façon dont doit agir l'individu (Famose, 1990; Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, & Reuter, 2007).

Selon (Nunan, 1989) « une tâche est un plan de travail en classe qui implique les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production ou l'interaction dans la langue cible tandis que leur attention est principalement focalisée sur le sens plutôt que sur la forme » (1989, p. 10)⁷². Ellis (2003) propose de définir la tâche comme une activité qui mobilise et exige des apprenants qu'ils fassent usage du langage et qu'ils mettent l'accent sur leurs pratiques en vue d'atteindre un objectif (Bygate, Skehan, & Swain, 2001). Lee (2000) soutient que les objectifs

⁷² Traduction libre de (Arabadi, 2013), Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère

poursuivis ne peuvent être atteints que s'il existe une interaction entre acteurs apprenants. Cela signifie que les apprenants entrent dans des processus d'interaction et d'échange correspondant à ceux de la vie réelle (*real-world activities*, (Ellis, 2003, p. 10)). Cependant, la question de la forme ne doit pas être négligée. Par exemple, dans le cadre de l'apprentissage des langues, Widdowson (1998) rappelle, en soulignant qu'au-delà de la dimension sémantique et pragmatique, la morphologie est indispensable pour savoir construire des structures en vue des objectifs de communication. En mettant à la disposition des apprenants des tâches réalistes (*real-time communication*), on parvient à repérer les indices et les indicateurs de leur capacité à recycler ou à reconverter leurs connaissances en communication effective en L2 (Ellis, 2003; J. P. Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2007; Dehaene, 2011). Dès lors, l'interaction est essentielle pour l'appropriation dans le cadre de l'approche par tâches. Elle permet de mettre en œuvre à la fois la co-construction des connaissances grâce à la négociation de sens (Faraco, 2002) et la résolution des difficultés d'apprentissage. Cette négociation et cette résolution sont possibles grâce au repérage et à l'entraînement, à la suite de la production, de la remédiation ou de l'étayage par l'enseignant ou par un pair (Vygotski, 1985; Bruner, 1987). Swain (2000) souligne que le potentiel et la capacité de l'apprenant dans l'apprentissage et dans l'appropriation se trouvent renforcés et augmentés dès que celui-ci travaille avec l'enseignant ou des pairs. On définit deux dimensions de la tâche (Narcy-Combes, 2005; Guichon, 2006) : la macro-tâche comme tâche complexe et réaliste simulant une réalité socioculturelle ou professionnelle et déclenchant apprentissage et besoins ; la micro-tâche : il s'agit des activités favorisant l'entraînement, l'approfondissement.

4.4.2. Perspective de l'approche par tâches au regard de la théorie des systèmes d'activité

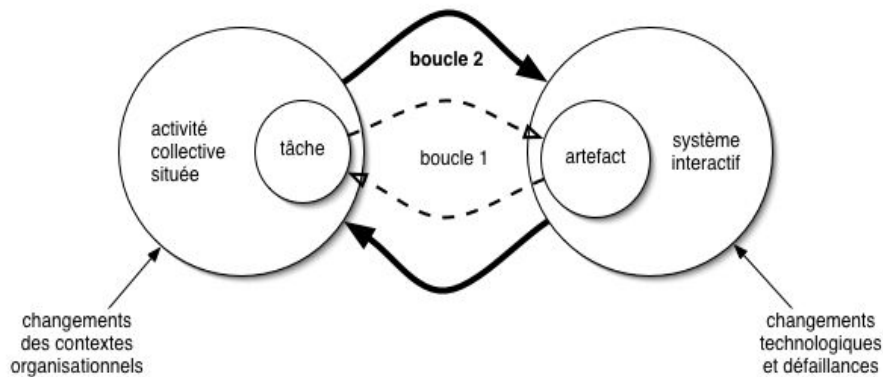
S'inspirant de la théorie des systèmes d'activité (Kuutti, 1991a, 1996; Engeström, 1999, 2001), Bourguin & Derycke (2001, 2005) ont proposé un processus de modélisation de la tâche dans une perspective interactive, coévolutive des pratiques collectives et distribuées. L'objectif consiste à mettre en œuvre un dispositif capable de s'adapter à la fois aux situations émergentes, à la transformation de ses besoins, aux évolutions des contextes d'usages et des technologies employées. Après avoir soulevé les problématiques qui ont conduit les auteurs à formuler le modèle, nous décrivons les principes et les caractéristiques de ce dernier.

4.4.2.1. L'origine du modèle systémique de la tâche

Pour développer leur modèle, Bourguin & Derycke (2001, 2005) considèrent le dispositif comme un passage, une intermédiation entre la communauté des concepteurs et celle des

usagers (les enseignants dans notre cas d'étude). Selon eux, la conception d'un dispositif doit répondre à l'exigence d'une intermédiation entre les besoins, les désirs, les compétences des usagers et les contraintes issues des technologies, ainsi que celles relatives aux désirs et aux compétences des concepteurs. On retrouve la définition instrumentale du dispositif (cf. 3.1.1). Le dispositif ainsi conçu est un équilibre local, temporaire et négocié, mais aussi un équilibre fragile entre les membres de la communauté. L'intermédiation permet de renforcer l'ajustement continu et son évolution dans la durée. La plupart des approches et méthodes classiques ont tendance à abandonner l'utilisateur à son propre sort en ce qui concerne les phases suivant la phase de tests et de déploiement (Wild & Macredie, 2000). Dès lors, Bourguin & Derycke (2005) soutiennent qu'il est indispensable que le dispositif soit conçu initialement comme un pont entre les concepteurs et les usagers. Selon eux, cette transformation ou ce changement de postures s'inscrit dans une dimension collective, historique et culturelle. Par conséquent, c'est au sein de la communauté de pratique (Wenger, 1998) que les contenus de formation et les outils proposés seront adaptés en vue de rendre compte de la cristallisation des compétences et attitudes des membres. Pour rendre compte du fonctionnement du dispositif, Bourguin & Derycke (2005) proposent de parler en matière de « coévolution ». Cela signifie que le dispositif est un système en évolution continue (instrumentalisation, catachrèse ; cf. 3.1.1, 3.1.1.2), en ce sens qu'il rend compte des évolutions des besoins, des attitudes et des compétences des usagers, à la fois individuellement et collectivement. Ils insistent sur le fait qu'il ne revient pas au système seul d'évoluer. L'utilisateur doit pouvoir aussi transformer, adapter ses pratiques et ses méthodes de travail, en vue de répondre à la satisfaction des besoins de l'organisation (Vicente, 2000). À ce titre, ils soulignent qu'il faut adopter une approche qui va au-delà de la relation dialectique en boucle « tâche-artefact » entre les besoins particuliers d'une tâche et l'artefact issu de la phase de conception (Carroll & Rosson, 1992). Dès lors, l'approche coévolutive permet de rendre compte à la fois des ajustements négociés et socialement situés des pratiques des individus, et des ajustements relatifs au comportement du système interactif considéré. La Figure 11 permet de comprendre l'articulation des interactions de la coévolution en jeu.

Figure 11 : Processus de la coévolution selon Bourguin & Derycke (2005)



Cette représentation montre un environnement global qui maintient par rétroaction (boucle) le contexte à travers lequel la tâche se déroule (Kirsh, 1999). Les théories des systèmes d'activité (cf. 4.3.2) nous ont montré l'intérêt des relations qu'entretiennent les éléments à travers les contradictions qui leur permettent de générer de nouvelles situations, en transformant les systèmes. Cependant, Bourguin & Derycke (2005) rappellent que les résultats liés à ce type de recherche ne portent que sur des situations spécifiques, et qu'ils sont difficilement réutilisables de manière générale. Ils proposent d'opter pour un dispositif au comportement réflexif qui permet une action d'introspection et d'intercession qui prend en compte les transformations que le dispositif opère sur lui-même en vue de répondre aux évolutions des tâches dans un contexte donné. Le dispositif ou système doit alors être en mesure de gérer en son sein, et pour lui-même, les contraintes inhérentes à son évolution : il adopte alors une posture réflexive (Kuutti, 1996; Bardram, 1997). À ce titre, Bourguin & Derycke (2005) proposent de repenser le concept de tâche dans son rapport à l'activité afin de développer un dispositif qui correspond au processus d'évolution des activités pour lesquelles le dispositif est censé œuvrer. Cette position offre la possibilité aux acteurs à la fois d'adapter le dispositif au système, donc de l'opérationnaliser, et de pouvoir tenir compte des changements qui surviennent dans le contexte organisationnel des activités. Ce faisant, le dispositif parvient à être interactif et évolutif du fait de sa capacité à intégrer les activités humaines conduites collectivement et distribuées d'un point de vue géographique, appelées Pratiques Collectives Distribuées (PCD). Il s'agit de contribuer à renforcer les réflexions des concepteurs de dispositifs interactifs afin qu'ils adoptent une démarche plus anthropotechnologique (Rabardel, 1995). En optant pour une telle approche, les dispositifs pourront s'éloigner des approches traditionnelles des processus de conception (Bourguin & Derycke, 2001). Ces dernières, essentiellement rationalistes et positivistes, activent des

ruptures durant le processus. Il s'agit de ruptures entre le processus de conception et celui de l'appropriation collective, ainsi que des ruptures entre les connaissances scientifiques mobilisées (Bowker, Turner, Star, & Glasser, 1997). Wild & Macredie (2000) travaillant dans le domaine des Interactions Hommes-Machine (IHM) se sont focalisés sur le traitement de la tâche considérée comme un concept fondamental. Dès lors, ils postulent que l'analyse par la tâche peut rendre plus acceptables les changements et les modifications de pratiques. Bourguin & Derycke (2005) rappellent que c'est à travers le rapport dialectique entre la tâche qui constitue le support de l'interaction et l'activité humaine située, socialement dans un contexte donné, que les pratiques parviennent à enclencher le processus de changement.

En résumé :

Le modèle systémique de la tâche considère que la tâche est socialement située et distribuée, qu'elle est à la fois individuelle et collective, quel que soit le contexte géographique. Le modèle insiste sur la place et le rôle joué par la tâche dans le caractère dynamique de l'activité. Autrement dit, pour qu'il y ait une évolution de l'activité, l'activation des tâches en tant qu'unité d'opérationnalisation des pratiques est indispensable. L'atteinte de l'objectif de l'activité n'a lieu que si l'évolution est équilibrée. Pour ce faire, le modèle systémique de la tâche postule la coévolution (dont les caractéristiques sont explicitées en 4.4) du système d'activité qui se fait par la prise en compte de l'apport des transformations induites par les tâches par les concepteurs du dispositif, de la même manière que l'individu modifie ses pratiques pour les ajuster aux besoins et aux exigences des propriétés idéelles du dispositif (cf. Figure 10). Pour réduire les écarts entre les attentes individuelles vs collectives et les exigences locales vs globales, freins à la coévolution du système, le modèle prévoit d'activer un processus de négociation de sens à l'instar du modèle de troisième génération du système d'activité (cf. Figure 9) par l'intermédiaire de la médiation déjà soulignée en 1 et 4.3.1 et dont les modalités seront explicitées en 4.4.4.2.

4.4.2.2. Processus de modélisation d'un système d'activité médiatisé et par tâches

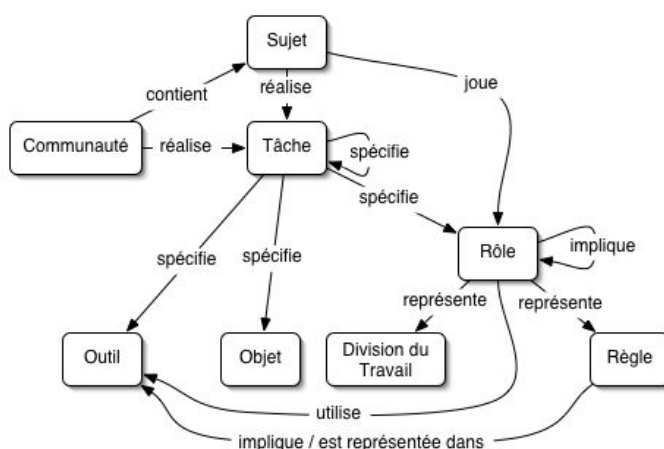
a. Description du modèle

Dans une perspective d'introduction des TIC, Hollan, Hutchins, & Kirsh (2000) ont indiqué que la cognition distribuée fournit un cadre théorique et expérimental à la refondation des travaux où sont impliqués l'homme et la machine. Ils citent en exemple l'ère de l'informatique ubiquitaire⁷³ qui, tout en offrant des possibilités d'individualisation de la formation, permet

⁷³ Avec l'arrivée de la miniaturisation, de la mobilité et de l'accès sans fil, l'informatique omniprésente et invisible, appelée également

d'augmenter la capacité des acteurs à travailler collectivement à distance ou avec des dispositifs hybrides en prenant en compte les contraintes de la géographie et du temps. Partant de ce constat, Bourguin & Derycke (2005) mettent en œuvre le concept de support d'activité qui permet aux utilisateurs d'un dispositif d'accéder à leurs ressources en fonction du rôle de chacun. Selon Bourguin & Derycke (2005) chaque support d'activité correspond à un support dématérialisé mis à la disposition des usagers impliqués dans une activité spécifique. La Figure 12 illustre un modèle ontologique et permet de comprendre la définition du support d'activité.

Figure 12 : Eléments d'un modèle ontologique basé sur les théories d'activité Bourguin & Derycke (2005)



Le support d'activité ainsi représenté montre un ensemble de sujets appartenant à une communauté engagée dans l'accomplissement d'une tâche. Ainsi que le rappellent Bourguin & Derycke (2005) la notion de tâche ne correspond pas à celle en vogue en ergonomie de logiciel. Elle s'appuie sur la définition proposée par Leontiev et reprise par (Bedny & Meister, 1997)⁷⁴: « La tâche est une situation nécessitant la réalisation d'un objectif dans des conditions spécifiques ». C'est donc la réalisation de la tâche qui constitue l'activité supportée par le système. Par conséquent, la tâche indique à la fois l'objet à réaliser, et l'ensemble des outils et des rôles intervenant dans l'activité. Le rôle est une partie de la division du travail ainsi que les règles qui régulent l'activité réelle. Le rôle définit la façon dont le sujet accède aux outils qui permettent d'agir au sein d'un système d'activité. Cependant, les outils ont la caractéristique d'amplifier ou de limiter les actions du sujet. L'usage d'un outil de messagerie instantané,

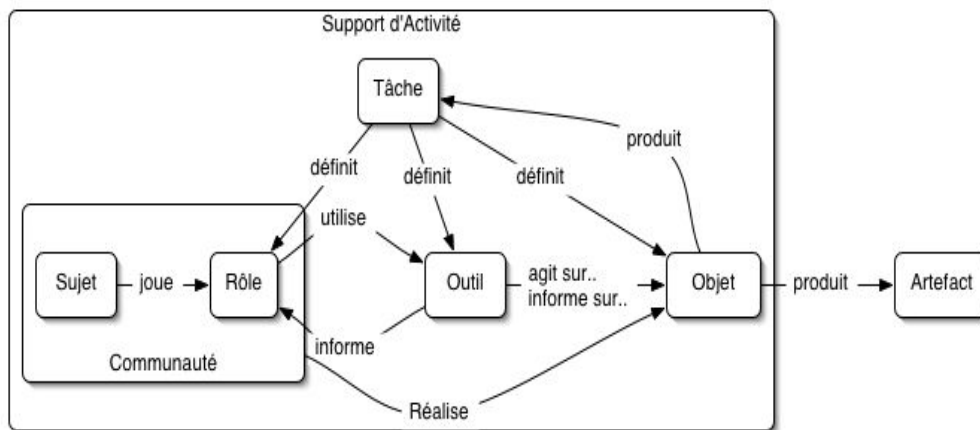
informatique ubiquitaire (*Ubiquitous Computing*), est l'un des enjeux de demain. L'informatique ubiquitaire est une vision du futur proche, dans laquelle un nombre croissant d'appareils (capteurs, processeurs, actionneurs) inclus dans divers objets physiques participent à un réseau d'information global. La mobilité et la reconfiguration dynamique seront des traits dominants de ces systèmes, imposant une adaptation permanente des applications. Les principes d'architecture applicables aux systèmes d'informatique ubiquitaire restent encore largement à élaborer. L'informatique ubiquitaire a donc pour objectif d'intégrer les technologies informatiques au quotidien de l'homme le plus simplement possible. Plus précisément, elle devrait rendre familier et instinctif l'outil informatique et en faciliter l'utilisation dans de nombreux domaines tels que l'information, la formation, le transport ou encore la médecine.

⁷⁴ « *Task is a situation requiring realisation of a goal in specific conditions* » (Traduction libre)

paramétré d'une manière spécifique, peut dans une certaine mesure obliger les sujets à ne pas échanger en aparté. Cela peut renvoyer à des règles régissant la communauté.

Dès lors, une tâche peut préciser le niveau d'implication d'une autre tâche. À cet effet, une tâche A peut avoir pour but la production d'un artefact, lequel devient utile à la réalisation d'une tâche B au cours de sa définition. Il peut arriver que A soit considéré comme une sous-tâche de B, même si elle n'a pas été créée par B. Il s'agit moins d'une hiérarchisation des tâches que de relations qui permettent de parler des réseaux d'activités ou de tâches. Ces réseaux de tâches sont liés au rôle que joue le sujet. Ainsi, au cours de la réalisation d'une tâche, un rôle peut impliquer un autre rôle dans la réalisation d'une autre tâche (Bourguin & Derycke, 2005).

Figure 13: Le support d'activité et sa tâche: un système réflexif (Bourguin & Derycke, 2005)



La Figure 13 montre en quoi l'outil peut renforcer ou limiter la réalisation de l'objet de l'activité. L'outil permet d'informer le sujet, en fonction de son rôle, sur l'état de sa réalisation. Ici le modèle permet d'intégrer des mécanismes capables d'activer des propriétés réflexives de l'activité. Ces propriétés réflexives sont rendu possibles par l'accessibilité et l'expansivité de la tâche. Pour rendre opérationnelle cette démarche, il est utile de créer des « outils méta » qui favorisent la définition d'une activité et spécifient une tâche. Le rôle des outils méta est de donner des informations à la communauté sur la tâche et de la transformer si elle est en contradiction avec les besoins du système.

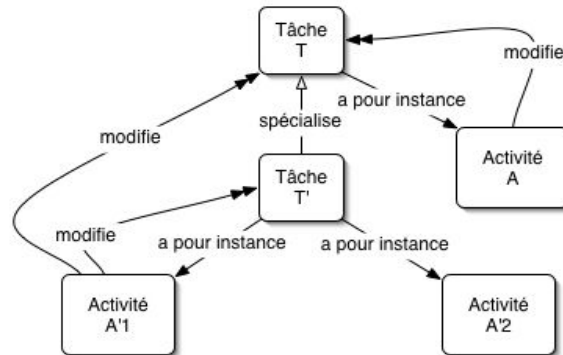
b. La coévolution : une approche singulière de la réflexivité

Parler de réflexivité, c'est envisager que l'environnement d'un système d'activité soit malléable en ce que les concepteurs accèdent et modifient la définition du système. Cependant, cette

définition renvoie davantage à un mécanisme de migration planifiée, donc à une anticipation dans la conception, plus qu'elle ne rend compte d'une véritable coévolution dans l'usage (Heeren et al., 1999). Pour aller plus loin, il est nécessaire de rendre des mécanismes réflexifs accessibles aux usagers fins de telle sorte que la malléabilité soit directement disponible à ceux qui en ont besoin en fonction des situations. Selon Bourguin & Derycke (2005) la coévolution constitue une approche globale et coopérative de la malléabilité. Elle permet une redéfinition du système par ses utilisateurs. Il s'agit d'une méta-activité qui favorise une activité coopérative par les membres de la communauté ; quant aux outils méta, ils sont souvent gérés de manière autonome. Dès lors, les sujets peuvent avoir l'occasion de redéfinir comparativement l'environnement en fonction des rôles de chacun. L'activation d'une méta-activité est alors fonction d'une activité collaborative en ce sens que le système d'activité est un artefact médiateur de l'activité coopérative. Il s'agit de pouvoir prendre en compte les besoins à la fois de coordination, de coopération et de co-construction au sein de système (Kuutti, 1996; Bardram, 1997).

Selon Bourguin & Derycke, (2005) la modélisation par tâches permet de mettre en avant les propriétés de cristallisation et de réutilisation de l'expérience ou des pratiques identifiées dans le système d'activité. Un artefact modifié au cours d'un réseau d'activités cristallise l'expérience des utilisateurs. La cristallisation permet, grâce à un mécanisme réflexif, de mettre l'accent sur l'expérience des utilisateurs dans un dispositif. Cette expérience peut s'apprécier par la spécification de jeu de rôles pour un type d'activité donnée. Dès lors que ce jeu de rôle évolue au cours de l'activité, grâce à l'expérience des acteurs, il peut être accessible à d'autres activités, mais aussi à d'autres membres qui désirent le mettre en œuvre et qui pourront le faire évoluer eux-mêmes. Ainsi que le soutiennent Suchman (1987) et Bardram (1997): une tâche est nécessaire, mais elle est révisable en fonction du contexte et de l'instant donné. Bourguin & Derycke (2005) rappellent que la modification d'un modèle provoque automatiquement des modifications dans tous les modèles qui en sont héritiers. Dès lors, il ne semble pas indispensable de modifier explicitement ces modèles héritiers. Ainsi, une question se pose : « une tâche définie à partir d'une autre doit-elle toujours subir les répercussions des transformations de celle dont elle est issue ? » (Bourguin & Derycke, 2005, p. 17). La Figure 14 représente la distribution et la répercussion des modifications des tâches dans le système.

Figure 14: Répercussions des modifications dans une approche par modèle et relation causale



La tâche T a pour instance l'activité A. La tâche T' est une spécialisation de la tâche T. Dès lors que l'activité A modifie sa tâche (T), la relation de spécialisation influence aussi le comportement des activités A'1 et A'2. Ainsi, les choix relatifs aux modifications du système dépendent du contexte d'utilisation. Le déclenchement d'une tâche permet alors l'activation d'autres tâches dans une approche coévolutive des membres de la communauté au sein du système d'activité.

En résumé :

Une tâche peut donc évoluer. Elle représente un élément de cristallisation qui permet la réutilisation ou encore le recyclage (concept développé en 4) de l'expérience des sujets au sein du système. Ainsi, chaque tâche constitue un modèle d'activité. Ce qui donne la possibilité d'apprécier différents niveaux du modèle. Dans ces circonstances, la tâche devient un modèle évolutif qui indique de quelle manière se déroule l'activité coopérative. Il permet de décrire la façon dont un dispositif supporte l'activité à un instant « t » et dans une situation donnée. Par conséquent, toute modification de la tâche entraîne des répercussions sur les activités correspondantes et l'activation d'une tâche peut entraîner la création d'une nouvelle tâche dont les propriétés sont indépendantes de la première. Il n'existe aucune relation hiérarchique prédéfinie entre les tâches de telle sorte que le système est distribué en un réseau de tâches au caractère émergent (concept déjà abordé en 4.2.2 et dont les propriétés seront explicitées en 5.3). L'intérêt principal du modèle des systèmes d'activité par tâches est qu'il est applicable à la formation action (cf. 3.1.3.2a), et donc à la formation initiale et continue des enseignants.

Puisque notre recherche concerne la formation des enseignants en enseignement-apprentissage du et en français, nous allons à présent traiter de l'apport du modèle de système d'activité par tâches dans le cadre de l'enseignement-apprentissage en L2.

4.4.3. Apports pédagogiques des tâches pour l'enseignement et l'apprentissage en L2

En choisissant de recourir aux macro-tâches ou tâches sociales et micro-tâches ou tâches d'apprentissage, l'objectif est de mettre en place des dispositifs de formation et d'enseignement capables de contribuer à la fois à l'interaction, à la médiation, et de faire travailler individuellement les enseignants/futurs enseignants sur des tâches d'apprentissage relatives aussi bien aux difficultés langagières que pédagogiques. D'un point de vue d'une situation pédagogique, il est parfaitement envisageable de proposer des tâches sociales collectives à la fois en présentiel ou à distance. Lorsqu'il y a remédiation d'un tuteur lors de la réalisation des tâches prosopopées, le stagiaire parvient à produire des rétroactions sur son apprentissage. (Swain, 1995) fait remarquer l'importance de la production, en insistant sur le traitement en profondeur du langage qui exige plus d'effort et de supervision qu'un traitement de l'*input*. Par conséquent, la production, en vue d'une communication précise, élaborée par la tâche, permet au stagiaire de se rendre compte de ses capacités à s'exprimer en L2 (Swain, 2000). Dès lors, l'interaction grâce aux tâches authentiques favorise l'individualisation des apprentissages par rapport aux différences individuelles. La tâche sociale permet le repérage nécessaire favorisant les rétroactions personnalisées et conduit à la proposition de tâches d'apprentissage d'explicitation et d'entraînement.

En définitive, l'approche par tâches s'inscrit dans une vision communicative et socialisante de l'apprentissage. Selon Ellis (2003), la tâche peut se décliner en six critères :

Tableau 36: Critères et caractéristiques de la tâche

	Critères	Caractéristiques
1	Plan	Inclut un plan de travail
2	Sens	Se focalise sur le sens avant tout
3	Usage authentique	Intègre l'usage authentique de la langue (<i>real-world processes of language use</i>)
4	Incorporer les types de production	Incorpore l'écoute, la lecture, l'écriture ou la production orale
5	Engagement cognitif	Engage l'apprenant du point de vue cognitif
6	Communication réelle	Opte pour un objectif communicatif concret et précis.

Soulignons qu'en débutant directement par des tâches d'apprentissage, l'accès aux tâches sociales complexes peut s'avérer difficile compte tenu par exemple d'un temps insuffisant et

des attentes peu importantes des apprenants. C'est ce que rappelle Gaonac'h (1987) ; Perdue & Gaonac'h (2000) en signifiant qu'un apprentissage peut se trouver bloqué sur des processus de bas niveaux. La mise en œuvre de tâches sociales complexes favorise la structuration des séquences pédagogiques (Richards, 1996) tout en laissant une marge de manœuvre consécutive à la créativité des enseignants (Numrich, 1996). Une telle position permet de proposer des organisations différentes adaptées aux différents contextes (J.-P. Narcy-Combes & Narcy-Combes, 2007). En définitive, l'approche par tâches optimise le travail et l'individualisation de l'apprentissage.

À ce titre, Little (2007) souligne que la médiation permet de mettre en évidence les difficultés langagières ou d'apprentissage, d'élaborer et de tester ensuite des dispositifs ; ce qui suppose une métaréflexion langagière. La négociation, ou la médiation, est donc nécessaire à l'apprentissage. C'est ce que soutient Pica (1994) en envisageant la négociation comme une modification et une réorganisation de l'interaction lors de difficultés de compréhension dans l'apprentissage. La médiation ou la négociation de sens donne aussi l'occasion d'insister sur les formes linguistiques (Lightbown & Spada, 1990 ; Doughty & Williams, 1998) . L'un des points centraux de l'approche par tâches ou *Task-Based learning* (TBL) est que les apprenants sont confrontés activement à la résolution d'un problème dans la langue-cible (Nunan, 1989; Willis & Willis, 1996; R. Ellis, 2003). Pour mettre en œuvre le TBL, on retrouve les deux dimensions de la tâche :

Tableau 37: Caractéristiques de la macro et de la micro-tâche

Nature des tâches	Caractéristiques
Macro-tâches ou tâches sociales	Tâches complexes et réalistes simulant une réalité socioculturelle ou professionnelle et déclenchant apprentissage et besoins. (Narcy-Combes, 2005; Guichon, 2006). Les macro-tâches rendent compte d'hypothèses socioconstructivistes et/ou interactionnistes. Étant donné la difficulté à prédire les problèmes que l'apprenant peut rencontrer lors de son apprentissage (Gaonac'h, 1987), les macro-tâches constituent une alternative face à l'impossibilité de déterminer un objet d'apprentissage linguistique donné, notamment parce qu'elles font émerger des besoins propres à chaque apprenant.
Micro-tâches ou tâches d'apprentissage	Il s'agit des activités favorisant l'entraînement, l'approfondissement et/ou la remédiation.

Réaliser une tâche suppose d'obtenir un résultat après la validation d'objectifs. L'approche par tâches permet ainsi la mise en œuvre d'interactions entre pairs (Bouchard, 1998). Les hypothèses théoriques sous-jacentes (aux tâches), et rarement explicitées, sont des interactions suscitées par la tâche et qui créent des SPA (Séquences Potentiellement Acquisitionnelles ; (Demaizière & Narcy-Combes, 2005). Ces dernières désignent les « séquences conversationnelles exolingues organisées autour d'un problème de formulation rencontré par

le locuteur, et perçu comme tel soit par lui-même (et donnant lieu à une sollicitation d'aide), soit par son interlocuteur natif »⁷⁵ (Matthey, 1996).

En résumé :

L'adaptation du modèle d'apprentissage par tâches à l'apprentissage en L2 est d'autant plus intéressante que le modèle s'adapte au contexte d'apprentissage et à la diversité des besoins des apprenants. En effet, la micro-tâche assure un ajustement individuel et la macro-tâche encourage le travail collaboratif. Le modèle par tâches ajusté en L2 insiste à nouveau sur le rôle de la médiation dans l'identification des difficultés et la progression des apprentissages en L2 (cf. 3.2.5 ; 4.1.1 et 4.4.4.2).

En 1a et b et en 1, nous avons vu que l'apprentissage par tâches inspiré du système d'activité souligne l'importance des outils dans l'enrichissement des dispositifs de formation et l'évolution des apprentissages. Ainsi, nous consacrons la fin de cette partie à préciser comment les TIC en tant qu'outil constituent un moyen efficace d'opérationnaliser l'apprentissage par les tâches.

4.4.4. Apport pédagogique des TIC

L'intégration des TIC dans le cadre de la formation et des pratiques pédagogiques offre la possibilité à la fois d'un travail à distance et de la mise en place d'un dispositif hybride avec une médiation à travers le tutorat. Les TIC représentent un moyen de diversification des modalités de travail en relativisant la place de l'information (Lancien, 1998). À ce titre, la multicanalité, rendu possible par la pluralité des moyens de communication (image, son, vidéo, texte) offre à l'apprenant un environnement plus enrichi enclin à favoriser une prise en main responsable de son parcours d'apprentissage. Dans cette perspective, la combinaison des TIC avec l'approche par tâches permet de mettre en évidence l'émergence de besoins langagiers particuliers au stagiaire, et de développer une individualisation de l'apprentissage de la L2 grâce à l'action de la médiation (Ellis, 2003). Le déploiement des TIC pourrait donc favoriser des tâches d'entraînement et amener les stagiaires à apprendre en fonction de leur rythme à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Cette approche permettrait de libérer les blocages liés à l'estime de soi, à l'égo, et de contribuer à désinhiber l'apprenant (Guiora & Acton, 1979). Bertin & Gravé (2010)

⁷⁵ http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2004.li_x&part=190524

complètent en rappelant que les TIC contribuent à mettre en place un apprentissage dans l'instantané, à travers la création d'automatismes. Elles offrent l'occasion d'un travail asynchrone et individualisé. Par conséquent, devant un dispositif médiatisé, l'apprenant devient plus actif (Mangenot, 2002, 2003), il agit et apprend, et stabilise progressivement ses réseaux synaptiques (Randall, 2007). Le recours à cet environnement multimodal, qui favorise l'interactivité permanente (Develotte & Mangenot, 2004; Mangenot, 2007), permet un travail personnel, donc une individualisation, un autoapprentissage supervisé par la médiation d'un tuteur (Simonian, Ravestein, & Audran, 2006; Audran, 2007; Brudermann, 2010). Selon Soubrié (2008) cette démarche donnera la possibilité au stagiaire de pouvoir prendre du recul à l'égard des contenus ainsi que par rapport à leur stratégie d'apprentissage. Bertin & Gravé (2010) ainsi que (Mangenot, 2014) soutiennent que l'ordinateur offre une flexibilité et une créativité dans l'accomplissement des tâches avec la possibilité donnée au stagiaire de pouvoir concevoir, lui-même, ses tâches. Ces dernières peuvent être croisées à des tâches conçues par d'autres stagiaires, permettant ainsi au stagiaire d'évaluer, par exemple dans le cadre l'appropriation en L2, ses propres besoins langagiers ou de formation (Bertin & Gravé, 2010). Par ailleurs, en contribuant à réduire le poids de la surcharge cognitive, la communication médiée par l'ordinateur favorise l'authenticité des tâches sociales et modifie la nature des tâches d'entraînement ou d'apprentissage en contexte pluriel (Bertin & Gravé, 2010; Grosbois, 2012, 2015). Le type de dispositif capable de coupler à la fois un apprentissage individualisé et une supervision d'un tuteur à distance et/ou en présence peut ainsi être qualifié de dispositif hybride.

4.4.4.1. Dispositifs hybrides d'apprentissage et tâches

Les dispositifs hybrides fonctionnent grâce à une « double modalité présentielle et distantielles, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme en ligne et à une centration sur l'apprenant » (Nissen, 2006, p.45). Il faut souligner que le dispositif médiatisé est ouvert sur l'espace social et qu'il n'évolue pas dans un environnement clos, isolé (Miras & Narcy-Combes, 2014). Il permet de dissocier le rôle de concepteur et médiateur/tuteur (Bourdet, 2007, 2011, 2014) et offre la possibilité à l'enseignant de prendre du recul en étant plus dans l'immédiateté pédagogique et de passer d'une transmission de savoir à une co-construction à travers un apprentissage collaboratif. En permettant la mise en œuvre de visioconférences, d'outils collaboratifs tels que les Wikis, les blogs (Mangenot, 2014) et plateformes mobiles (Hsu, 2013), ainsi que des serveurs (système cloud) tels Dropbox, GoogleDrive, favorisant le partage de documents, les dispositifs médiatisés rendent les ressources pédagogiques accessibles et possiblement enrichies par les apprenants. Les dispositifs hybrides, selon (Charlier, Deschryver, & Peraya,

2006), proposent des approches transmissives ayant effets sur les apprentissages et qui peuvent se regrouper en quatre dimensions:

Tableau 38: Compositions d'un dispositif hybride selon (Charlier et al., 2006; Brudermann, 2010)

Composants	Caractéristiques
les apprentissages	Nécessité d'un grand nombre de conditions pour un apprentissage en profondeur (Entwistle, 2003), pour le développement d'un SEP (Bandura, 2003b) et une meilleure compétence d'autodirection (Astolfi, 1989)(Zusho & Pintrich, 2003).
les processus de construction identitaire	C'est par l'intermédiaire de l'individualisation des parcours de formation que ces dispositifs rendent possible l'apprentissage, ces derniers favorisent la réalisation de projets identitaires, tout en contribuant à réduire certaines tensions identitaires (B. Charlier, Bonamy, & Saunders, 2002; Charlier et al., 2006; Arthaud, 2007, 2009).
l'émergence de communautés de pratiques	Elles se traduisent par le fait que les dispositifs hybrides permettent de générer des connaissances qui, en raison de leur nature, contribuent à la définition de l'identité des groupes d'apprenants (Charlier & Henri, 2004).
les interactions sociales	Elles sont essentielles, car l'utilisation de procédés graphiques de modalisation de la communication comme les « binettes », les émoticônes ou les avatars induisent une augmentation du « coefficient charnel » ((Weissberg, 2003) des formes de présence à distance et favorisent un mode désinhibant de la communication.

En résumé :

Le dispositif hybride rend possible l'individualisation des parcours d'apprentissage, il permet aux apprenants de construire leurs connaissances et de comprendre leurs dimensions sémantiques. Ces dispositifs permettent d'établir un équilibre entre le travail individuel lié à l'entraînement ou à l'approfondissement ainsi qu'à des travaux collaboratifs, ce qui renforce la personnalisation des rythmes d'apprentissage et la médiation.

4.4.4.2. Médiation, tutorat et TIC

La médiation est souvent conçue comme l'ensemble des aides qu'une personne apporte à une autre afin de rendre plus accessible et plus compréhensible un savoir (Raynal & Rieunier, 2014). Avec les apports des théories sociointeractionnistes (Vygotski, 1985; Bruner, 2008 ; 4.1.1), nous savons que la médiation est un facteur décisif du développement cognitif de l'enfant et donc du développement, de l'apprentissage et de l'incorporation. Les concepts de scénario, d'échafaudage chez Bruner (1983) et de la zone proximale de développement de Vygotski (1985) se sont inscrits dans les processus d'apprentissage et de formation comme des facteurs structurants du déclenchement de l'appropriation ou de l'incorporation :

« L'élément central pour toute la psychologie de l'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire.../. » (Vygotski, 1985, p.65)

Grâce à une pédagogie de la médiation, l'interaction, le tutorat permet d'étayer, d'accompagner les apprenants qui appellent à l'aide. Brudermann (2010), à la suite de Jakobovits (1970), soutient que l'intervention de l'enseignant est caractérisée par la négociation et l'ajustement. Ils postulent que c'est grâce à l'ajustement que la qualité de l'instruction s'établit. Bogaards (1991) propose quatre conditions pouvant aider un enseignant ou un formateur à prendre en compte les aspirations de ses stagiaires :

Tableau 39: Conditions d'intégrations des besoins apprenants

Conditions	Caractéristiques
Différences ou particularités individuelles	L'enseignant ou le formateur doit être au courant de la variation et de l'importance relative des caractéristiques individuelles intervenant dans le processus d'apprentissage.
La clarté du programme	Avoir des idées claires sur les étapes constituant ce processus.
Disposer de connaissances techniques professionnelles	Disposer de larges connaissances professionnelles, tant dans le domaine de la langue étrangère que dans celui de la pédagogie.
Faire preuve de souplesse et de flexibilité	Connaissances, employées avec souplesse et intelligence, permettant à l'enseignant de trouver les moyens enclins à faire progresser des apprenants.

Les dispositifs hybrides nécessitent un mécanisme où un médiateur ou tuteur joue un rôle qu'on peut qualifier de médiation technologique effectuée par une présence humaine en rendant possible cinq fonctionnalités (Bertin & Gravé, 2010) :

Tableau 40: Fonctionnalités de la médiation à partir d'un dispositif hybride

Fonctions	Objectifs
Assistance	En vue de l'utilisation des outils informatiques et la compréhension des consignes des activités
Conseils méthodologiques	En vue des apprentissages à distance plus efficaces
Aide	Mise en place de soutien à la rédaction et à la production
Suivi	Accompagner les parcours et les processus d'apprentissage
Ressources	Mise en place de ressources adaptées aux besoins individuels

Le tutorat correspond donc à des fonctions qui ne sont pas toujours remplies par les mêmes personnes (Deschryver, 2003; Denis, 2003). Selon Deschryver (2003) la fonction du tuteur dépend du modèle pédagogique, ainsi un tuteur engagé dans un projet collaboratif s'emploie à mettre en place des dispositifs d'interaction en créant du lien social avec les apprenants. Le tutorat est donc une forme de médiation, qui suppose que le dispositif hybride tienne compte de la progression du processus cognitif durant l'apprentissage. Selon Peraya & Viens (2005) la

médiation par tutorat met en œuvre des individus dans une situation d'interactions pédagogiques portant sur leurs fonctions, leurs rôles, leurs tâches ainsi que les différences individuelles. Le tutorat renvoie au leadership de type transformationnel (Bass, 1985, 1991, 1999) puisqu'il a vocation à « soutenir les individus dans leur développement professionnel », à augmenter « leur sentiment de compétence et d'efficacité », puisqu'il « suscite l'engagement des personnes » et « stimule la créativité » se rapprochant ainsi du style charismatique et affectif qui a pour effet de renforcer l'adhésion des apprenants (Lemoine & Masolet, 2007).

Dans le cadre d'un apprentissage en ligne, certaines actions peuvent être prises en charge par l'ordinateur. L'exemple des centres de ressources, installés dans une institution, ou d'accès mercantile avec des portails en ligne, peut contribuer à apporter des aides pédagogiques aux apprenants. Ces centres de ressources permettent de mener deux actions importantes :

Tableau 41: Apport des centres de ressources

Actions	Description
Individualisation des parcours	Renforcer l'individualisation des parcours de formation, en donnant aux étudiants la possibilité de trouver en ligne des informations complémentaires par rapport aux besoins mis en lumière lors de la révision de leurs tâches et en leur donnant l'occasion de faire réaliser des activités d'entraînement et/ou d'approfondissement en lien avec leurs travaux, <i>via</i> les exercices en ligne, ce qui permet des possibilités de suivi plus efficaces.
Disposer davantage de temps	« Dégager » du temps en présentiel, dans le sens où la prise en compte des aspects morphosyntaxiques et sémantico-syntaxiques peut, avec un tel outil, se faire de façon individuelle et leur prise en charge en présentiel, de façon collective, n'a ainsi plus vraiment lieu d'être, surtout que de telles pratiques ne peuvent que difficilement correspondre à des points ciblant des besoins propres à l'ensemble des apprenants. Ce temps peut donc, en retour, être mis à profit en classe, pour proposer d'autres activités et valider d'autres objectifs.

Ainsi que le rappelle Porcher (1994) l'intégration des TIC et des dispositifs hybrides constitue une alternative pour le renforcement des apprentissages, en ce sens qu'aujourd'hui, les nouvelles générations mettent en œuvre des habitus médiatiques, qui les préparent à l'exploitation et à la manipulation des TIC. En témoignent de nouveaux modèles d'apprentissage tels que les MOOC⁷⁶ ou les SPOC. Selon Marginson (2014) les MOOC, trop impersonnels, ne réussissent pas à captiver les apprenants, occasionnant des abandons massifs. Le recours aux SPOC, orientés vers des sélections d'apprenants et l'attribution de diplômes, semble plus adapté. À ce titre, Albero (2010) appelait déjà à sortir d'une vision technocentrée afin que la réflexion didactique et pédagogique puisse contribuer à l'amélioration des dispositifs.

⁷⁶ CLOM : Acronyme d'usage en français : termes officiels recommandés par la Commission générale de terminologie (Journal Officiel du 21 Septembre 2013 / Rubrique Avis et Communication : Vocabulaire de l'Enseignement supérieur n° 57)

4.4.4.3. Approche par tâches : une voie intermédiaire

La mise en œuvre de l'approche par tâches et son application par les TIC constituent une voie moyenne dans le processus de l'incorporation en ce sens qu'elles ne peuvent être opérationnelles que dans une dynamique coévolutive qui est la caractéristique fondamentale à l'équilibre des systèmes d'activité (explicité en 4.3.2.1 et 4.4). En effet, la voie moyenne considère qu'une science ne peut être en procès permanent contre l'expérience humaine. Elle doit être conciliable avec une vie éveillée dans l'instant - ici et maintenant -, qui ne soit pas polarisée vers un "soi" inexistant, mais attentive à la mise en phase du corps et de l'esprit dans l'environnement des dispositifs d'apprentissage ou de formation (Varela, Thompson, & Rosch, 1993). Le recours aux TIC ne peut pas se limiter à un effet de mode, à une incantation qui crée « l'illusion d'un miracle » (Annoot, 1996). Il n'a de sens que parce que les individus l'expérimentent et qu'il est socialement accepté.

En résumé :

L'usage des TIC dans l'approche par tâches, en tant que voie moyenne, est d'autant plus favorable qu'il offre une diversification des ressources pédagogiques, une disponibilité de ces dernières, et qu'il contribue par la médiation et le tutorat à l'individualisation des parcours d'apprentissage. Il permet également d'optimiser le temps consacré aux activités pédagogiques en présentiel, puisque certaines difficultés des stagiaires peuvent être abordées de façon personnalisée et virtuelle.

L'approche par tâches et son opérationnalisation grâce aux TIC insiste sur l'importance des interactions et de la médiation. Les acteurs s'exposent alors à une variation de leur posture ; c'est notamment le cas pour l'enseignant qui, nous allons le voir, occupe de plus en plus une posture de médiateur, de tuteur pédagogique.

4.4.4.4. Évolution de la posture enseignante

Nous avons vu avec Altet (1993); cf. 3.3) qu'on peut déterminer six styles d'enseignement : le style personnel, qui s'intéresse plus aux paramètres individuels ; le style relationnel, qui privilégie la communication tuteur/apprenant ; le style didactique, où le primat est donné soit au contenu, soit au processus ; le style gestionnaire, pragmatique et attaché à la méthodologie ; le style révolutionnaire, insatisfait, exigeant et attiré par le changement ; le style complexe, prenant en compte les contraintes et exigences contradictoires et essayant de trouver un juste milieu. Lameul, (2003) envisage, à la suite de Allport (1935), de parler de la notion « d'attitude » plutôt que de style d'enseignement, qu'elle définit comme une inscription émotive et

corporelle. « L'attitude » est une notion bidimensionnelle, elle est « mentale et neuronale » (Lameul, 2003, p.54). Pratt (1992) et Pratt & Nesbit, (2000) proposent d'analyser la posture enseignante sous trois dimensions : (1) la croyance, c'est-à-dire ce que l'enseignant croit qu'il fait en tant qu'enseignant ; (2) l'intention : ce qu'il a l'intention de faire ; et (3) l'action : la pratique ou la tâche effective qu'il accomplit. Dans cette perspective, Pratt (1992) avait considéré qu'une personne qui représente l'expression d'une croyance personnelle et de valeurs en lien avec la formation et l'enseignement peut se référer à cinq catégories d'enseignement : la transmission, l'apprentissage, le développement cognitif, la réalisation de soi et la réforme sociale. Par conséquent, Lameul (2003) soutient qu'il existe une forte corrélation entre la médiatisation de la relation pédagogique et l'évolution des postures. Rogers (1969), à la suite de Kelly (1955), explique que la responsabilité épistémologique de l'enseignant implique quatre dispositions : le recul et l'empathie ; un savoir didactique ; une expérience pédagogique ; une capacité de médiation. Néanmoins, en recourant à Ellis (2003) il est possible d'envisager que la place de l'enseignant ne soit plus centrale dans l'apprentissage, mais à côté des apprentissages. Les théories socio-interactionnistes permettent en effet de redéfinir le rôle de l'enseignant non plus comme un transmetteur, mais comme un facilitateur, organisateur et concepteur de la pédagogie (Pothier, 2003). L'enseignant est désormais considéré à la fois comme spécialiste d'un contenu, d'une pédagogie, et un accompagnateur qui favorise la socialisation, rend possible la communication, l'interaction et guide l'apprenant durant l'apprentissage (Starkey-Perret, McAllister, & Narcy-Combes, 2012). Hampel & Hauck (2005) font même évoluer la posture de l'enseignant à celle d'un co-apprenant. Les rôles des enseignants se traduisent donc par une pluralité d'identité (Lahire, 1998). Cette pluralité offre la possibilité d'une adaptabilité et d'une flexibilité des enseignants aux nombreux changements et transformations qui peuvent émerger dans l'exécution de tâches en fonction des situations et des besoins des apprenants. La complexité ainsi que le caractère dynamique de l'approche appellent les enseignants à adopter un regard systémique dans un processus d'enseignement-apprentissage et de formation.

Système d'activité par les tâches : synthèse de positionnement

Définition et caractéristiques de la tâche

Nous retenons des définitions de la tâche que :

(1) La tâche est une opération récursive qui se réalise en vue d'atteindre un objectif.

(2) Il existe deux dimensions de la tâche : la macro-tâche, complexe et réaliste, rattachée à une réalité socioculturelle ou professionnelle ; la micro-tâche, qui fait écho à l'entraînement, à l'approfondissement.

Modélisation de l'approche par tâches au regard du système d'activité complexe

Dans la continuité de notre synthèse de positionnement sur le système d'activité, 4 points théoriques retiennent notre attention :

(1) La tâche en tant qu'opération à la fois individuelle et socialement située et distribuée est le moteur de l'activité. C'est l'activation de la tâche qui permet l'évolution d'un système d'activité qui devient réseau d'activité de tâches non linéaires et sans hiérarchisation prédéfinie entre les tâches. L'activation d'une tâche entraîne la création d'une nouvelle tâche dont les propriétés sont indépendantes de la première (cf. Figure 12 : Eléments d'un modèle ontologique basé sur les théories d'activité et Figure 13: Le support d'activité et sa tâche: un système réflexif .

(2) Pour garantir l'équilibre du réseau d'activité de tâches, le modèle par tâches intègre le principe de coévolution autour de deux règles applicables en matière de dispositif de formation : les concepteurs d'un dispositif de formation doivent tenir compte de l'apport de la tâche dans la conception du dispositif ; les individus doivent ajuster leurs actions aux besoins et aux exigences institutionnelles. La coévolution, c'est pouvoir combiner le développement des compétences individuelles et collectives. Le système d'activité est donc co-constructif et co-évolutif.

(3) Les apprenants ou stagiaires deviennent co-auteurs et responsables de leur formation depuis la conception des tâches à leur expérimentation. La question de l'activation du *self-control* en tant qu'élément structurant du *self-system* et activateur de stratégie d'autorégulation par le mécanisme de *monitoring* méta cognitif indispensable à l'apprentissage (cf. Figure 3 : *Self-System*) demeure.

(4) La contradiction est une source d'évolution du système d'activité par les tâches. Et pour réduire les écarts entre les exigences individuelles et collectives, l'approche par tâches prévoit des actions de négociation de sens portées par la médiation.

Modèle d'activité par tâches, formation, apprentissage en L2 et TIC

Six points théoriques retiennent notre attention :

(1) Le modèle de système d'activité par tâches est applicable à la formation enseignante en tant qu'activité humaine, et spécifiquement dans le cadre de la formation action dont nous avons décrit les principes en 3.1.3.2a.

(2) L'application du modèle en apprentissage en L2 est d'autant plus pertinente que le modèle s'inscrit dans une vision communicative et socialisante de l'apprentissage ; qu'il permet un ajustement des apprentissages au contexte linguistique et à la diversité des besoins ; qu'il positionne la médiation comme action permettant de soulever et d'identifier les difficultés des apprenants ; qu'il intègre la double dimension de la tâche : macro et micro.

(7) Les outils sont indispensables à l'enrichissement des systèmes d'activité par les tâches, car ils constituent un vecteur par lequel le sujet peut intensifier ou limiter ses actions (cf. Figure 8 : Modèle du système général de l'activité de et Tableau 27 : Pôles et fonctions du système d'activité).

(8) Un des outils qui permet d'optimiser les actions des apprenants et qui est applicable selon la double dimension de la tâche sont les TIC. En effet, la multimodalité de l'outil offre la possibilité d'automatiser les tâches, d'individualiser les tâches aux apprenants, de pallier les blocages liés aux problématiques d'estime de soi en situation d'apprentissage collectif en présentiel (regard des autres) et va jusqu'à offrir la possibilité au stagiaire de concevoir ses propres tâches d'apprentissage et de prendre du recul (réflexivité ; cf. 5.4.2) sur son activité avec l'aide de la médiation tutorée. Cette dernière encourage l'encadrement de type transformationnel. Enfin, la multimodalité permet également d'enrichir, de diversifier les interactions avec les pairs et de pallier les problématiques de surcharge cognitive et d'isolement grâce à la communication médiée. À ce titre, l'intégration des TIC dans l'apprentissage donne naissance à des dispositifs hybrides.

(9) Un dispositif hybride se caractérise principalement par ses outils collaboratifs (cf. Tableau 38: Compositions d'un dispositif hybride selon Tableau 40: Fonctionnalités de la médiation à partir d'un dispositif hybride) ainsi que la disponibilité et la diversité des ressources pédagogiques en ligne (cf. Tableau 41: Apport des centres de ressources).

(10) L'intégration des TIC dans l'approche par tâches, qui renforce la médiation par le tutorat, fait évoluer la posture et le rôle des enseignants. Compte tenu de la complexité du système d'activité par les tâches et de son caractère émergent, le rôle de l'enseignant devient multiple, car il permet une adaptation aux particularités des différentes tâches et aux besoins des apprenants. L'identité plurielle de la posture enseignante à laquelle nous souscrivons et déjà explicitée en 3.1.3.2a et en 4.3 est rendu possible (formateur, tuteur, apprenant).

La tâche est donc le moteur des systèmes d'activité, et son activation implique l'expérience (pratique effective). Dans le cadre de notre recherche, nous considérons IFADEM comme un système d'activité (de sa conceptualisation à son déploiement) dont l'objectif est l'appropriation du dispositif par les enseignants (et par extension l'ensemble du système éducatif béninois). À ce titre, la garantie de l'appropriation suppose la mise en place de tâches dans le processus de formation des enseignants. Guidé par le modèle systémique de l'activité par tâches, nous nous attacherons donc à observer les pratiques pédagogiques (cf. **Chapitre 6 : Méthodologie**) qui nous permettront d'apprécier les tâches et leurs effets sur l'apprentissage ; nous tiendrons compte de ces caractéristiques dans la définition de notre modèle d'appropriation.

Dans notre étude, le dispositif de formation porte sur le renforcement des compétences professionnelles en matière d'apprentissage du français langue d'enseignement au Bénin, contexte plurilingue (cf. **Chapitre 2 : Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maitres : conception et mise en œuvre.**) À ce titre, nous consacrons la prochaine partie aux approches théoriques qui permettent de comprendre les spécificités de l'apprentissage plurilingue.

4.5. Hyperdiversité linguistique et pratiques plurilingues : vers une analyse au regard de la théorie du *translanguaging* et de l'émergentisme

Amener des apprenants en langues(s) de première socialisation (L/C1) vers un enseignement-apprentissage en langue de culture étrangère (L/C2) suppose de tenir compte de données personnelles, car il existe des différences individuelles dans l'appropriation langagière (Bialystok & Hakuta, 1994). Selon Robinson (2002) il est nécessaire de prendre en compte les résultats des travaux en enseignement-apprentissage en L/C2 en vue de mettre en place des parcours de formation individualisés. Au cours de cette séquence, nous aborderons l'acquisition des langues au regard des théories d'apprentissage que nous avons explicitées en 4.1.1 et 0 et du *translanguaging*. Nous traiterons également des questions soulevées par l'enseignement-apprentissage bi-plurilingue de l'oral en questionnant notamment autour des problématiques de la remédiation phonétique et la contextualisation en Didactique des Langues.

4.5.1. Apprentissage langagier

Pour comprendre les apprentissages langagiers, nous allons dans un premier temps nous référer à trois modèles théoriques : nativiste, socioconstructiviste, unifié et de compétition.

4.5.1.1. Le point sur la réponse nativiste

L'apprenant en L/C2 est avant tout un locuteur qui dispose d'une L/C1 dont « L'acquisition de sa langue maternelle se fait chez tout homme rapidement, sans effort et, inconsciemment /... /, l'apprentissage de leur langue maternelle n'est pas quelque chose que font les enfants, mais qui leur arrive » (Pollock, 1997, p. 13). La posture innéiste, relative à la grammaire universelle (Chomsky, 2014), considère qu'il existe des universaux linguistiques et des règles grammaticales présents dans les langages humains. Dès lors, le locuteur est doté à la naissance de structures universelles grammaticales. Ainsi, l'apprenant découvre sa langue en reliant l'*imput* à ses connaissances innées. Selon Bickerton (1984) il existe un bioprogramme du langage où le locuteur crée une grammaire indépendamment de sa relation avec un discours donné. Gopnik & Crago (1991) soutiennent que langage est en partie inné, renvoyant ainsi à l'idée que les apprenants l'acquièrent dans un ordre identique, en dépit des situations en L1. L'acquisition de la L1 se fait donc indépendamment de l'*imput*, mais traduit une formalisation de règles universelles. Selon l'approche innéiste, il existe un âge critique (Lenneberg, Chomsky, & Marx, 1967) dans l'acquisition langagière. Dès lors, les recherches nativistes soutiennent qu'à la naissance les deux hémisphères du cerveau disposent potentiellement de la même capacité. En devenant adultes, les locuteurs voient les hémisphères cérébraux devenir moins malléables, et de plus en plus spécialisés. Ainsi, Chomsky (1964) soutient l'idée que le module cognitif relatif au traitement langagier est principalement linguistique et de nature symbolique (Randall, 2007). Les fonctions linguistiques se logent alors dans l'hémisphère gauche, ce qui, selon Perdue et (Perdue & Gaonac'h, 2000) rend, d'un point de vue physiologique, l'acquisition linguistique ultérieure différente, plus onéreuse et moins réussie. Par conséquent, la position nativiste soulève de nombreuses réserves. La complexité du phénomène langagier est telle qu'il est toujours utile de se demander à quoi sont dues les erreurs de productions langagières chez les locuteurs : est-ce dû à un dysfonctionnement de l'approche innéiste ou à des problèmes relatifs aux limites de l'attention et de la mémoire. Que dire de la dimension émotionnelle en lien avec la production discursive (Bishop & Rouxel, 2007). Ainsi que le soutient Dörnyei (2009) et depuis les progrès en neurosciences, rien en lien avec la grammaire universelle n'a été retrouvé dans le cerveau humain. À ce titre, Skehan (2002) explique que la majorité des apprenants (locuteurs), dans des contextes scolaires d'enseignement-apprentissage, agissent et

façonnent leurs connaissances en L2. Ainsi, à la suite de Kail (2000 p.22) qui considère que : «.../certains phénomènes connus sous le label de "période critique" pour le développement du langage devrait être réévalués à la lumière d'une plasticité non linéaire valant aussi bien pour l'acquisition de la langue native que des langues secondes. », nous admettons que les neurones et les connexions synaptiques se créent et disparaissent régulièrement (Yamamoto, Hoffman, & Strick, 2006). Désormais, selon MacWhinney (2008) le cerveau est envisagé en termes d'investissement cérébral et non de rigidité/plasticité (cf. 0) :

«.../second language learners have to deal with a brain that has already been committed in various ways to the task of processing the first language [...] second language learners are often heavily involved in social and [scholarly] commitments in their first language that distract them from interactions in the new language⁷⁷ »

MacWhinney (2008) insiste sur l'interaction et l'enjeu social de l'apprentissage. Rejoignant la position de Perdue & Gaonac'h (2000), Starkey-Perret (2012) rappelle que l'enseignant qui opte pour l'approche innéiste affiche une vision perfectionniste et ne prend pas en compte le processus d'appropriation de manière progressive de la L2 chez les apprenants. C'est ainsi qu'interviennent les approches interactionnistes et socioconstructivistes pour étayer le mécanisme d'apprentissage langagier.

4.5.1.2. L'approche interactionniste et socioconstructiviste des pratiques langagières

L'interactionniste s'intéresse au développement du langage en examinant les interactions qui existent entre l'environnement langagier et le développement neurophysiologique de l'enfant (Spada & Lightbown, 1999). L'interactionnisme s'éloigne, en ce qui concerne l'appropriation langagière, de l'approche symbolique en prenant en compte les pratiques langagières qui s'inscrivent dans des analyses en sciences cognitives et en psycholinguistique. Selon Piaget (1925) le langage est utilisé en vue de représenter les connaissances acquises grâce à l'interaction avec le contexte. Si, pour Piaget, l'apprenant est placé au cœur du processus d'apprentissage, et donc, acteur de l'appropriation langagière, Vygotski (1985) souligne que le langage se développe exclusivement dans l'interaction sociale. L'apprenant a donc besoin de l'accompagnement de l'adulte. La progression de l'apprenant dans le langage se fait grâce à l'intervention de l'adulte. Ainsi, selon Vygotski (1985), l'enfant réussit mieux avec l'adulte que

⁷⁷ Traduction libre : les apprenants de langues secondes agissent avec un cerveau qui a déjà été connu différentes façons de traiter la tâche au sein de la première langue/.../les apprenants de langue seconde sont souvent fortement impliqués dans et/.../savants engagements sociaux dans leur première langue que les détourner d'interactions dans la nouvelle langue

tout seul à résoudre les problèmes. Il y a donc interaction et collaboration. Par ailleurs, l'approche interactionniste soutient que l'*input* doit tenir compte des connaissances déjà acquises chez l'apprenant. Dans la relation avec les adultes (les parents, par exemple), le langage des adultes à l'attention des enfants se complexifie progressivement concomitamment au développement langagier de l'enfant (Shatz & Gelman, 1973). La pratique langagière, telle que la construction de la syntaxe de la L2, peut donc se développer à partir de l'interaction. Toutefois, il est difficile de modéliser les processus à la base des transformations et des modifications des données entrées en « prises » (*intake*) et sur l'utilisation de ces données au sein de la L2. Dans cette perspective, Swain (1985) opte pour une alternative à l'*input hypothesis* de (Krashen, 1994), et propose l'*output hypothesis*. Dès lors que l'apprenant parvient à un niveau de compréhension de la langue soutenable, il tend à recourir à une forme d'économie dans son effort de construction syntaxique. Ce principe est soutenu par la propriété du recyclage ou reconversion neuronale formulé par Dehaene (2007 ; cf. 0). Long (1991) postule que pour que les données qui se situent au-dessus du niveau de compréhension puissent être acquises, il est indispensable de mettre en place un processus de négociation du sens entre les locuteurs ; processus qui se réalise grâce à l'interaction. L'approche interactionniste et socioconstructiviste permet d'engager l'enseignant dans la mise en place d'un travail collaboratif et par les pairs, en ce sens qu'il y a un déclenchement social des apprentissages. L'enseignant tiendra compte de la progression dans le temps ainsi que la quantité de l'*input* en vue de déclencher le processus d'apprentissage. Néanmoins, il semble tout à fait important d'intégrer la dimension fonctionnelle et socioculturelle (Bruner, 1987, 2008). Selon cette dernière, l'appropriation langagière « est au service d'une fin propre au sujet ; faire quelque chose avec des mots dans le monde réel, quelque chose qui ait un sens » (Bruner, 1987, p. 13). Bruner (1987) propose d'expliquer la progression de l'appropriation langagière chez l'enfant à travers la notion de scénario⁷⁸ notamment l'étagage. Il existe donc une interaction de tutelle, c'est-à-dire une médiation sociale à travers un mode de dialogue entre l'adulte et l'enfant ou l'apprenant.

4.5.1.3. Le modèle unifié et de compétition

Dans le cadre des modèles connexionnistes (Bates & MacWhinney, 1988), (MacWhinney & Bates, 1994) (Nakayama, Sasaki, & MacWhinney, 2006) ont proposé le modèle de compétition (*competition model*) (Sasaki & MacWhinney, 2006), et le modèle unifié (*unified model*) de (MacWhinney, 2001, 2002). Selon le modèle de compétition, l'acquisition de L1 s'inscrit d'un

⁷⁸ Terme Le scénario chez Bruner peut être comparé au terme « schème » utilisé par (Widdowson, 1998). Le terme «schème» dans le sens de Widdowson et de Bruner n'est pas à confondre avec les schèmes de représentation.

point de vue statistique et probabiliste (MacWhinney & Bates, 1989) en mettant en relation la forme de l'*input* à la fonction et à la dimension sémantique. Dans le modèle de compétition, l'apprenant est un individu qui évolue dans un réseau de connexions sémantique. Que ce soit par la lecture, la conversation ou le dialogue, l'individu construit et négocie du sens (Faraco, 2002). Dès lors, l'individu identifie des indices pour accéder au sens. Il s'installe alors une forme de compétition entre une multitude d'indices dont le résultat peut être l'*input*. À ce titre, le développement langagier s'appuie sur la fonction du langage et non sur les règles grammaticales (Dörnyei, 2009). Bohannon & Bonvillian (1997) postulent que l'enfant, durant son évolution, associe progressivement ses propres interprétations et ses réponses au discours des adultes. En repérant la correspondance des régularités des indices dans le discours de l'adulte, le langage de l'enfant se renforce et la précision de son discours augmente. Selon MacWhinney (2001, 2002) le modèle de compétition permet de comprendre théoriquement comment les propriétés distributionnelles de l'*input* supervisent l'apprentissage et le traitement du langage. Le modèle unifié postule un système dynamique de stockage des formes au sein de cartes associatives auto-organisatrices (Kohonen, 1990). Il existe différentes catégories de cartes : syllabiques, lexicales, structurales, morphologiques. Durant le traitement des données langagières, la sélection des unités s'effectue grâce aux tensions que les indices entretiennent entre eux dans le cadre de la négociation du sens. À l'instar des neurosciences (cf. 4), les cartes de Kohonen offrent la possibilité de comprendre les phénomènes d'inhibition et d'activation des indices sur le plan de l'activité cérébrale. Ainsi, il a été mis en évidence la tendance du cerveau humain pour des activités de connectivités locales. MacWhinney (2008) rappelle qu'il existe l'émergence d'une organisation locale robuste et fossilisée. Dans ces circonstances, l'apprentissage se réalise par auto-organisation.

Nous allons voir dans le prochain alinéa que la question de la complexité des processus en jeu dans l'apprentissage langagier est d'autant plus significative que la diversité et les variations des pratiques plurilingues sont importantes.

4.5.1.4. Hyperdiversité et plurilinguisme : définition et problématiques soulevées en enseignement-apprentissage en FLES : vers une super-diversité langagière

Selon Blommaert & Rampton (2012) la mondialisation a transformé le visage de la diversité des pratiques sociales, culturelles et langagières. Liée au flux des migrations et des mouvements transfrontaliers, liés au langues (da Cruz, 2012), cette diversité bouleverse les paradigmes traditionnels des groupes socioculturels. Cette nouvelle dynamique est qualifiée par (Vertovec, 2004, 2006, 2007, 2010) de « super-diversité » ou « hyperdiversité ». Elle se caractérise par une intensification des flux migratoires tant sur le plan des nationalités, des religions, des langues

que des procédés d'insertion dans la vie professionnelle (Cummins, 2013). Les changements sociodémographiques et l'émergence des nouveaux médias modifient les modes de vie et influencent les expériences individuelles (Baron, 1990). Il importe alors de revoir les outils d'analyse des pratiques langagières et les modèles de communication, ainsi que d'enseignement-apprentissage, en prenant en compte la problématique de la « super-diversité ». Il est admis aujourd'hui, sur la base de corpus important, que l'idéologie selon laquelle il existerait des langues homogènes (pures) avec des unités phoniques structurées et des grammaires, vocabulaires propres n'est plus recevable (Kroskrity, 2000; Joseph & Taylor, 2014). Selon Blommaert & Rampton (2012) ce sont des constructions idéologiques qui ont affecté, au XIX^e siècle, des langues à des peuples afin de façonner des « États-Nations » (Anderson, 1983). Cependant, l'idée qu'il existe des langues demeure prégnante dans les politiques institutionnelles ainsi que dans les pratiques sociales contemporaines (Heller, 2006, 2007; Blommaert, 2010; Moore, Pietikäinen, & Blommaert, 2010). Rompre avec une telle approche sociolinguistique permettrait d'améliorer l'analyse des variations des pratiques langagières des locuteurs. Il semble plus utile de tenir compte des expériences et de la biographie ou du répertoire langagier de chaque locuteur pour faciliter la communication (Blommaert, 2003; Agha, 2007; Jorgensen, 2008).

Selon (M. Kelly, 2010), le travail des enseignants de langues est davantage influencé par l'évolution de nouvelles pratiques langagières. Dès lors, l'enseignement-apprentissage des langues doit prendre en compte les nouvelles expériences langagières et les nouveaux besoins de la société (Blackledge & Creese, 2014; Angela Creese & Blackledge, 2012; Pennycook, 2012; Rampton, 2006, 2014). Une étude conduite auprès d'écoliers à Londres en 1990 indique que 300 langues sont parlées par les écoliers, et que 23 à 42 langues sont parlées par plus de 1 000 écoliers (Baker & Eversley, 2000; Eversley et al., 2010; Duarte & Gogolin, 2013). À ce titre, « l'hyperdiversité » des langues et des pratiques langagières constituent un défi pour les locuteurs et les institutions en matière de politiques linguistiques éducatives (M. Kelly, 2010; Castellotti, 2014, 2015; Pietikäinen & Kelly-Holmes, 2013). Dans cette perspective, la formation des enseignants doit intégrer la dimension concurrentielle des pratiques langagières et le lien entre identité et le processus d'objectivation du langage. Ce lien entre langues et identités devient un contrepoids au phénomène de « l'hyperdiversité » (Joseph, 1992; Joseph & Taylor, 2014). Certains exemples montrent comment des groupes sociaux tentent de préserver leur identité linguistique (Blommaert & Verschueren, 1998; Risager, 2006, 2007; Von Ahn, Lupton, Greenwood, Wiggins, & others, 2010). Les cas du catalan en Catalogne ou encore du gallois au Pays de Galles sont des exemples éloquents (Edwards, 2010). Ainsi, l'enseignement-apprentissage d'une langue particulière peut renforcer le sentiment

d'appartenance d'un groupe social particulier au détriment d'autres. Selon M. Kelly (2010, 2013); Pietikainen & Kelly-Holmes (2013) ces difficultés sont fréquemment reconnues et nécessitent une gestion prudente par les enseignants. Néanmoins, en dépit de l'affirmation des identités linguistiques, la majorité des locuteurs plurilingues traverse les frontières linguistiques et culturelles (Blackledge & Creese, 2010; Creese & Blackledge, 2011; Blackledge & Creese, 2014; Risager, 2007). Dès lors, nombreuses sont les familles qui éprouvent des pressions, face à l'enclos quasi monolingue de l'école, à délaisser leur contexte multilingue, au risque d'être confrontées à des difficultés de promotions sociales ou professionnelles (M. Kelly, 2010).

En définitive, l'« hyperdiversité » ou la « super-diversité » des pratiques langagières permet de reconnaître la capacité de créativité des locuteurs (M. Kelly, 2010). Ce qui conduit à un « multilinguisme émergent », où coexistent des langues locales, des langues véhiculaires (*lingua franca*) ou des langues transfrontalières et des langues étrangères (Parkin, 1977). Le rôle de l'alternance codique⁷⁹ devient une voie nécessaire de construction d'un équilibre (Gardner-Chloros, 1983; Grosjean, 1984; Lüdi & Py, 2002; Milroy & Muysken, 1995; Muysken, 2000).

En résumé :

Le modèle nativiste, qui postule un caractère inné et linéaire dans le processus d'acquisition des langues, a très vite été remis en question, car il ne permet pas de tenir compte de la complexité des apprentissages explicités en 0 et le rôle d'étayage joué par la médiation. Les approches socio-constructivistes et le modèle unifié et de compétences permettent d'aller au-delà de la position innéiste en définissant l'apprentissage langagier comme un réseau de connexions sémantique dynamique, au sein duquel l'apprenant évolue grâce à des mécanismes d'autorégulation et de médiation. Cette approche de la structure des apprentissages répond aux caractéristiques de l'hyperdiversité et d'un plurilinguisme émergent auquel les systèmes éducatifs font face.

La prochaine séquence aborde la notion de *translanguaging* qui permet d'aller au-delà de l'alternance codique et de traiter la diversité langagière qui composent le répertoire langagier

⁷⁹ **L'alternance codique ou code-switching**

« L'alternance codique est un passage d'une langue à l'autre dans une situation de communication définie comme bilingue par les participants » (Lüdi & Py, 2002, p. 146)

Le code-switching est comme un(e) « changement/alternance de langues ou de variétés linguistiques dans un discours ou une conversation » (Gardner-Chloros, 1983, p. 25)

Avec (Grosjean, 1984, p. 125) : « Nous notons alors l'influence persistante de la langue de base au niveau de l'intonation... Le code-switching n'entraîne pas toujours un passage complet d'une langue à l'autre (même lorsque le locuteur n'a aucun accent perceptible dans les deux langues), ni au niveau segmental où nous trouvons des effets de co-articulation inter-langue, ni au niveau prosodique où parfois l'intonation reste celle de la langue de base ».

des locuteurs plurilingues comme un système intégré, dynamique et complexe (Williams, 1996; Canagarajah, 2011b; Canagarajah & Wurr, 2011; Canagarajah, 2011a).

4.5.2. *Translanguaging* et émergentisme : des modèles d'analyse des apprentissages langagiers

Le *translanguaging* peut être envisagé comme l'utilisation par les locuteurs bilingues de l'ensemble des possibilités qu'offre leur répertoire langagier. Le *translanguaging* constitue un mécanisme métacognitif permettant aux plurilingues : de faire comprendre, de communiquer des nuances de sens grâce à la créativité et la négociation de sens (Faraco, 2002; Wei, 2011). C'est également l'occasion de s'assurer qu'ils sont compris, d'opérer des comparaisons entre les phénomènes linguistiques, de mélanger librement et dans une forme d'hybridation culturelle les codes langagiers à la fois en fonction des situations et des besoins de communication et de créer de nouvelles catégories. Il s'agit d'un mécanisme d'utilisation flexible dans l'apprentissage langagier qui permet une imbrication des langues par les apprenants. Garcia & Wei (2013) soutiennent que la notion de *translanguaging* diffère de la notion de l'alternance codique en ce sens qu'elle ne se réfère pas uniquement à une navette ou à un changement entre codes langagiers, mais à une action de construction et d'utilisation de pratiques discursives interdépendantes et complexes, et dont l'émergence peut être attribuée à l'une ou l'autre des langues qui constituent le répertoire langagier.

Après avoir décrit l'approche holistique du bi-plurilinguisme, base conceptuelle du *translanguaging*, nous décrirons la structure et les mécanismes en jeu dans ce modèle théorique puis montrerons en quoi le *translanguaging* doublé de l'émergentisme permet d'analyser et, par extension, de formuler des solutions pour optimiser l'enseignement-apprentissage en FLES.

4.5.2.1. Approche holistique du bi-plurilinguisme

Comme nous venons de le voir, l'hyperdiversité langagière (M. Kelly, 2010), qui caractérise les contextes multilingues et les pratiques plurilingues, vise l'exploration du développement langagier d'apprenants plurilingues susceptibles d'être confrontés à des situations hétéroglossiques⁸⁰. Le *translanguaging* postule que les discours des apprenants plurilingues ne

⁸⁰ L'**hétéroglossie** décrit la coexistence de variétés distinctes dans un seul « code linguistique ». Elle est considérée comme procès social et en situation communicationnelle. Une insistance sur l'énonciation qui a pour conséquence de faire apparaître la pluralité de sens des énoncés, que Bakhtine appelle « hétéroglossie ». Par les notions de « dialogisme » et de « carnaval » qui orchestrent la polysémie inhérente au discours. Le plurilinguisme bakhtinien se veut complexe et correspond aussi bien à l'hétéroglossie ou diversité des langues, à l'hétérophonie ou diversité des voix et à l'hétérologie ou diversité des registres sociaux et des niveaux de langue. Marc Cerisuelo, Antoine Compagnon, « CRITIQUE LITTÉRAIRE », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 22 septembre 2015. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/critique-litteraire/>

Selon Todorov « Pour désigner cette diversité irréductible des styles discursifs, Bakhtine introduit un néologisme, *raznorechie*, que je traduis (littéralement à l'aide d'une racine grecque) par hétérologie, terme qui vient s'insérer entre deux autres néologismes parallèles, *raznojazychie*, hétéroglossie ou diversité des langues, et *raznogolosie*, hétérophonie ou diversité des voix (individuelles) (Todorov, 1981, p. 89). Voir : (Marques, 2011) : Autour de la question du plurilinguisme littéraire

peuvent être analysés comme des systèmes séparés, isolés ou autonomes. À ce titre, (Grosjean, 2008, 2010, 2015) explique qu'il existe deux catégories de bilinguisme. D'une part, un bilinguisme qui définit le locuteur bilingue comme le produit de deux monolinguisms en cohabitation au sein d'une même personne. Être bilingue suppose alors la parfaite connaissance des deux langues, considérant que la compétence doit être équivalente dans les deux codes. Pour recevoir l'étiquette bilingue, l'individu ne devrait avoir d'accent dans aucune de ses langues. D'autre part, dans une perspective holistique, la situation du bilingue est analysée non pas comme la somme de deux monolinguisms, mais en tant que locuteur-auditeur dynamique et compétent jouissant d'un profil langagier unique (Grosjean, 2001, 2008, 2015; Moore & Gajo, 2009; Boun & García, 2015). Ainsi que le rappelle Grosjean (2015), il est rare de rencontrer des bilingues compétents dans les deux langues au sein de chaque contexte au cours d'interactions différentes. Les expériences discursives sont diverses et inégales en fonction des contextes de communication et de l'évolution des interlocuteurs. Dès lors, le bilinguisme ne se résume pas à un monolinguisms que l'on multiplierait par deux (Garcia, 2009a, 2009b), il doit être envisagé comme un processus flexible et extensible à la fois en fonction de la variation des contextes, des situations de communication et de la diversité des profils d'interlocuteurs. La vision holistique du bilinguisme (Deprez, 1994; Lüdi & Py, 2002; Garcia & Wei, 2013) que soutient Grosjean (2015, p.33) postule que la coexistence et l'interaction de deux ou plusieurs langues façonnent, grâce à l'action du bilingue, un ensemble langagier non « décomposable » (Bloomfield, 1957). Par conséquent, il s'agit à la fois de l'utilisation d'une, deux ou plusieurs langues qui peut prendre la forme d'un « parler bilingue » (Lebrun, 1984, p.123) où s'ajoutent à une langue de base des codes et des emprunts issus du répertoire d'autres langues. Grosjean (2015, p.34) postule que le bilingue « ressemble/... /au coureur de 110 mètres haies qui combine en partie les compétences du sauteur en hauteur et du sprinter, mais qui le fait de telle manière qu'elles deviennent un tout indissociable, formant ainsi une compétence à part entière ». Le coureur du 110 mètres haies coordonne les compétences du sauteur et du sprinter, de telle sorte qu'elles en deviennent indissociables et interdépendantes, devenant une compétence nouvelle. Le bi-plurilinguisme constitue alors une disposition nouvelle avec sa propre identité langagière qui doit être examinée en fonction d'une grille adaptée. Le tableau suivant présente les critères d'analyse du bi-plurilinguisme :

Tableau 42 : Critère d'analyse du bi-plurilinguisme (Grosbois, 2015)

Critères	Définition
La connaissance et l'utilisation des langues	Permet d'analyser des connaissances allant de « faible » à « étendu », et l'utilisation n'allant d'« aucune » à « quotidienne ».
L'accent	Phénomène de « crible phonologique » (« th » en anglais, remplacé par « s », « z », « f », ou « v ») chez les francophones. Phénomène des sons voisins : deux sons proches dans une langue ne sont pas efficacement différenciés : « seat » et « sit », en anglais, utilisation identique pour les francophones avec uniquement la voyelle « i » du français (cf 4.5.3.1, Flege, Munro, & MacKay, 1995)
Le principe de complémentarité	Il existe une spécialisation fonctionnelle des langues. Une langue peut être préférée à une autre en fonction d'un domaine d'activité et d'expérience donnée. ⁸¹
Le flux et reflux des langues	Le bilinguisme est un phénomène dynamique influencé par des événements de la vie. La configuration langagière évolue en fonction de plusieurs dispositions liées aux habitus familiaux, scolaires, professionnels et des transformations socioaffectives et professionnelles (cf. 3.1.3.2a)
Les modes langagiers	Les facteurs psychosociaux et linguistiques interviennent dans les variations des modes langagiers en fonction des profils des interlocuteurs, de la nature de l'activité et du domaine professionnel donné.
Le choix de langue	Quatre facteurs organisent le choix des langues en interactions bilingues : les interlocuteurs (par exemple l'âge des participants), la situation, le sujet ainsi que la fonction de l'interaction.
Intervention de l'autre langue	En complément au choix d'une langue de base, le bi-plurilingue peut avoir recours à une autre langue en vue de l'alternance codique (cf. <i>code-switching</i> et plus précisément les travaux de Poplack & Meechan (1998) sur les contraintes grammaticales qui sous-tendent les alternances).

En résumé :

L'approche holistique du bi-plurilinguisme considère que les individus bilingues ne disposent pas de deux ou plusieurs profils langagiers, distincts les uns des autres, mais d'un seul profil langagier. De caractère flexible, dynamique et complexe, il est le résultat de l'association des différents répertoires langagiers interdépendants. Ces derniers sont sensibles au contexte, aux différences interindividuelles et à la nature de la situation communicationnelle. L'approche holistique confère donc au bi-plurilinguisme un caractère systémique.

4.5.2.2. Bi-plurilinguisme actif à l'école : problématique de l'éducation bilingue

Grosjean (2015) fait remarquer que les enfants et les apprenants adolescents d'une L2 qui parviennent à devenir bilingues après un certain temps sont assez différents les uns des autres. Issus de groupes sociaux culturels et linguistiques variés, ainsi qu'avec les écarts d'âge, ils affichent des différences en matière de capacités cognitives. Dès lors, il est nécessaire de

⁸¹ « Pour ce qui me concerne, écrit Nancy Huston, c'est en français que je me sens à l'aise dans une conversation intellectuelle, une interview, un colloque, toute situation linguistique faisant appel aux concepts et aux catégories appris à l'âge adulte. En revanche, si j'ai envie de délirer, me défouler, jurer, chanter, gueuler, me laisser aller au pur plaisir de la parole, c'est en anglais que je le fais » Houston N., *Nord perdu*, Actes Sud, 1999, p. 61

souligner la variabilité des élèves face à l'apprentissage d'une langue ainsi que le résultat atteint. Certains apprenants se lanceront spontanément dans une communication en dépit des erreurs discursives possibles. D'autres seront alors plus réservés ou plus hésitants ou prudents et plus calmes.

a. Capacités et compétences langagières chez les plurilingues émergents

Nous avons vu que l'analyse langagière dans une approche holistique permet d'envisager un traitement dynamique et interactif du langage. Cette approche tente d'explorer les potentiels changements qui peuvent subvenir dans les compétences relatives à la langue de scolarisation, en ce qui concerne les apprenants bilingues, en fonction de leur répertoire langagier et selon une approche systémique. Elle considère le langage comme le moyen de communication le plus précieux et le plus efficace. Par conséquent, il peut se décomposer en plusieurs compartiments ou unités : des unités symboliques formelles imbriquées les unes dans les autres et disposant de fonctions communicatives. Dans cette perspective, les notions de «capacité langagière» et de «compétence» ainsi que le concept de langage renvoient à une ou plusieurs interprétations, ce qui explique leur caractère complexe (Bialystok & Hakuta, 1994; Bialystok, 2001; Kohnert, 2004; Bialystok, 2007, 2009; Kohnert, Windsor, & Ebert, 2009; Bachman & Palmer, 2010). La notion de capacité langagière peut être définie comme la capacité à communiquer (Bachman & Palmer, 2010). Cette capacité peut se décliner en deux modalités : (1) la connaissance de la langue ; (2) la compétence stratégique. La compétence stratégique constitue un ensemble de mécanismes métacognitifs permettant de gérer la façon dont les utilisateurs d'une langue font usage des différentes unités langagières pour interagir et communiquer (Bachman & Palmer, 2010). Quant à la compétence, elle implique l'acquisition de connaissances langagières (formes et fonctions) ainsi que leur utilisation efficace pour communiquer en temps réel. Pour y parvenir, l'individu doit disposer d'un bon niveau de traitement et de maîtrise des unités langagières telles que les unités phonologiques, lexicales, syntaxiques et pragmatiques, ainsi que les modes de communication, à savoir la compréhension et la production (Bachman & Palmer, 2010). Herdina & Jessner (2002) avec leur modèle dynamique du plurilinguisme, soutiennent l'approche holistique puisqu'ils considèrent que le plurilingue émergent ne représente pas la somme de deux monolingues (Baker, 2011; Cenoz, 2003, 2013; Cenoz & Gorter, 2015; Garcia & Baker, 2007; Garcia & Wei, 2013), mais bien un « locuteur-auditeur » compétent avec une identité et un profil unique (Grosjean, 2008, 2015). Selon Bachman & Palmer (2010) la combinaison des connaissances langagières et de la compétence stratégique des plurilingues émergents offre la possibilité de

créer des pratiques discursives, notamment pour répondre à des tâches sur l'utilisation de la langue.

b. Caractéristiques langagières du plurilinguisme émergent : relations entre pratiques langagières et langue de scolarisation

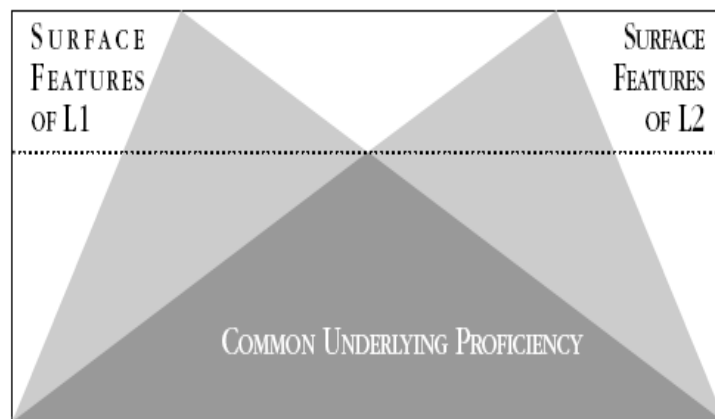
Dans le cadre du développement d'un bi-plurilinguisme, les niveaux de compétences des plurilingues émergents, en langue de scolarisation, varient au fil du temps, en fonction de leur besoin de communication, de leurs expériences dans d'autres langues en contexte familial ou environnement social. Ainsi, les capacités des plurilingues à utiliser les langues pour communiquer diffèrent de celle des locuteurs monolingues (Cenoz, 2013; Grosjean, 2015). Les plurilingues émergents bénéficient, plus que les locuteurs monolingues, d'un répertoire langagier assez large, et disposent généralement de plus de ressources (Cenoz, 2013). Une des caractéristiques essentielles des plurilingues émergents consiste à utiliser soit de façon isolée, soit de façon mixte ou en fonction de leurs besoins de communication, les langues dont ils disposent. Les plurilingues émergents peuvent naviguer entre les langues. À l'inverse, les monolingues, dans le contexte scolaire, ne parviennent qu'à utiliser une seule langue dans toutes les situations. Moore & Gajo, (2009) rappellent que les plurilingues n'utilisent pas chacune de leurs langues pour le même objectif dans toutes les situations de communication, dans les mêmes domaines, ou avec les mêmes personnes. Comment alors évaluer les capacités ou les compétences des apprenants dans un contexte plurilingue ? L'hyperdiversité linguistique et l'approche holistique invitent à être conscient du fait que, dans de nombreux dispositifs d'enseignement-apprentissage, les groupes d'apprenants ne sont souvent pas homogènes. Il existe chez les apprenants une hétérogénéité et une variabilité des pratiques langagières, que ce soit pour une utilisation scolaire ou pour des interactions plus spécifiques. Cependant, il existe plusieurs facteurs interdépendants qui peuvent influencer l'apprentissage langagier ainsi que son utilisation. Cummins (1979) propose un modèle (cf. Figure 15) autour des bases interpersonnelles de compétences communicatives (BICS) et des compétences langagières scolaires cognitives (CALP) susceptible d'aider à la compréhension des stratégies mises en œuvre dans les contextes d'apprentissage plurilingue. Les bi-plurilingues émergents peuvent donc être considérés comme des apprenants qui se déplacent le long d'un continuum plurilingue et se façonnent dans et par une hyperdiversité langagière.

c. Le modèle du double *iceberg* de Cummins

En nous inscrivant dans une approche holistique du bi-plurilinguisme, nous admettons qu'il existe une interdépendance complexe et dynamique entre les connaissances langagières en L1

et en L2 (voire en L3 ou Lⁿ). Cummins (2000) souligne, entre autres, que les plurilingues parviennent à mobiliser l'ensemble de leurs compétences ainsi qu'à faire usage de leur *monitoring* métacognitif activé lors de l'acquisition en L1. Le modèle du double *iceberg* de (Cummins, 1981; Cummins, 1991, 2000b), dénommé compétence sous-jacente commune (CUP), considère que le développement d'un langage peut avoir un effet bénéfique sur un autre en raison du mécanisme de transfert cognitif qui a lieu. Dès lors, l'interdépendance entre L1 et L2 est associée à la notion de compétence commune sous-jacente.

Figure 15 : Le modèle de compétence sous-jacente commune (CUP) Cummins (1991)



En surface, on distingue deux manifestations langagières respectivement pour la L1 et la L2, mais les jeux processuels sous-jacents sont communs aux deux manifestations langagières. Cette dernière caractéristique est à l'origine du niveau d'interdépendance du plurilinguisme émergent en tant que système complexe et dynamique.

Figure 16 : Représentation de la compétence bilingue



Modèle des compétences sous-jacentes séparées (SUP)



Modèle de la compétence sous-jacente commune (CUP)

Le modèle SUP suppose que la compétence langagière en Lⁿ est séparée de la compétence langagière en L1. Il existe une relation directe entre l'exposition à une langue dans le contexte

familial ou scolaire et la maîtrise de cette langue. Par ailleurs, le modèle CUP implique que la pratique d'une langue ou de l'autre permet le développement de compétences langagières sous-jacentes aux deux langues, à condition qu'il existe un désir suffisant ainsi qu'une pratique prolongée d'une des deux langues à l'école ou dans un contexte plus large. Selon Cummins (1991) en fonction des situations sociolinguistiques, il est possible d'identifier cinq types de transfert interlangue possibles :

Tableau 43 : Les cinq types de transfert

Types de transfert	Exemples - explications
Concepts	Comprendre le concept de la photosynthèse
Stratégies métacognitives et métalinguistiques	Stratégies de visualisation, utilisation de supports visuels ou d'organiseurs graphiques, moyens mnémotechniques, stratégies d'acquisition du vocabulaire, etc.
Dimensions pragmatiques du langage	Accepter de prendre des risques en communiquant dans la L2, être capable de s'appuyer sur des indices paralinguistiques comme les gestes pour faciliter la communication, etc.
connaissances linguistiques spécifiques	Connaître le sens de photo dans photosynthèse
conscience phonologique	Savoir que les mots sont composés de sons distinctifs et percevoir ces sons

Lesaux & August (2006, p. 397) soutiennent que rien n'indique que l'éducation bilingue entrave la réussite scolaire. Ce principe est valable, quelle que soit la situation linguistique : qu'il s'agisse de l'apprentissage de l'anglais ou en L1, d'apprenants locuteurs d'une langue minoritaire, bénéficiant d'une éducation dans la langue familiale ou inscrits dans un programme français d'immersion. Si des différences ont été observées, c'est en moyenne en faveur des apprenants des programmes bilingues. C'est ce que soutient Cummins (2001, p.17) en indiquant que :

« Le bilinguisme a une influence positive sur le développement langagier et éducationnel des enfants/.../quand les enfants poursuivent le développement de leurs compétences en deux ou plusieurs langues les premières années de scolarité, ils obtiennent une profonde compréhension de la langue et de comment elle peut être utilisée avec efficacité. Ils ont une plus grande expérience des processus langagiers et ils sont à même, surtout quand ils lisent dans les deux langues, de les comparer, et de confronter comment elles organisent la réalité ».

Depuis les années 1970, plus de 150 projets, portant sur l'éducation bi-plurilingue, ont été menés. Ces études, ainsi que les méta-analyses qui en découlent, indiquent les liens étroits entre le bi-plurilinguisme et les capacités des « locuteurs-auditeurs » à transférer des compétences d'une langue à l'autre. Par conséquent, le bi-plurilinguisme contribue à accroître les capacités de conceptualisation des « locuteurs-auditeurs ». Il apparaît « clairement l'existence d'un effet positif modéré de l'éducation bilingue » (Lesaux & August, 2006, p. 397). Les résultats de la recherche éducationnelle, fondés sur des expérimentations réalisées dans plusieurs de pays, montrent qu'un dispositif bilingue, bien organisé, peut améliorer l'alphabétisation et le savoir

en L1 sans toutefois déstabiliser le développement des enfants en ce qui concerne la L2 (Cummins, 2013). Dès lors, accorder du temps à l'enseignement-apprentissage d'une langue minoritaire à l'école ne perturbe pas l'apprentissage des matières enseignées dans la langue de la majorité. Ainsi, la prise en compte de la L1 à l'école, contribue à la fois au développement de la L1 et au développement des compétences des enfants dans la langue de scolarisation. Selon Cummins (2000b) le niveau de développement de la L1 constitue un indicateur du développement de la L2. Ainsi, les enfants et adolescents devenus des bilingues dans un contexte naturel parviennent bien souvent à une aisance interactionnelle plus rapidement. Or, en contexte d'apprentissage bi-plurilingue scolaire, pour accéder à une maîtrise du langage scolaire, surtout en matière de littérature (aussi bien en lecture qu'en écriture), nous avons besoin de plus de temps (Cummins, 2008; Grosjean, 2015). Selon Cummins (2008) les apprenants d'une L2 en contexte naturel ne parviennent à rattraper les élèves monolingues, dans différents aspects de l'apprentissage langagiers, qu'après cinq années. En effet, pour obtenir des résultats positifs en ce qui concerne les aptitudes cognitives, il est indispensable que les compétences en L2 aient atteint un niveau seuil donné Cummins (1981). Cummins (2008b) rappelle, à ce titre, que le langage scolaire est complexe en ce sens qu'il est le vecteur de lexiques spécifiques et techniques. Il institue des concepts nouveaux ainsi que des constructions grammaticales assez peu utilisées dans les pratiques orales. Le plurilinguisme devient une structuration des savoirs (Cummins, 1994). Cette structuration se fait de préférence dans la langue première. Dès lors, les enfants ayant développé un "bilinguisme partiel" dans une deuxième langue parviennent plus ou moins à tirer parti des avantages cognitifs. Bien qu'il soit attesté des effets cognitifs positifs, en ce qui concerne les bilinguismes partiels ou émergents, Bialystok (2001, 2007, 2009) insiste sur le fait que ce sont les enfants bilingues, disposant d'une maîtrise plus équilibrée et de compétences dans les deux langues, qui parviennent à témoigner d'habiletés et d'automatismes dans des situations de multilinguisme émergent où les interactions se créent (Heller, 2006, 2007; Cummins, 2005; Cenoz & Gorter, 2011).

En réponse à la question « L'éducation bilingue : qu'avons-nous appris de cinquante ans de recherche », Cummins (2013) rappelle que l'éducation bilingue traduit tout un programme organisé et planifié en vue d'utiliser deux langues ou plus en enseignement-apprentissage. Il fait remarquer que la caractéristique des programmes bilingues réside dans le fait que les langues sont prises en tant que « médium » d'enseignement plutôt qu'en tant qu'objets enseignés. L'intérêt ravivé pour l'enseignement immersif, avec la possibilité d'un apprentissage, quelle que soit la période durant la scolarité, trouve ses références dans l'expérience québécoise de la ville de Saint-Lambert. Ainsi, des parents anglophones, peu satisfaits de l'enseignement du français, mettent en œuvre un programme d'immersion avec des enseignants francophones.

Dès lors, en maternelle, les enfants anglophones réalisaient l'ensemble des activités en français tout en continuant à parler anglais si les situations le nécessitaient. Progressivement, l'anglais était abandonné au cours des interactions, tout en refaisant son apparition durant les séances de cours jusqu'à ce que, en sixième année, on observe une forme de parité d'enseignement dans l'une ou l'autre langue. Après cette expérience, il a été établi que les enfants en immersion ne témoignent d'aucun retard par rapport à la progression du groupe contrôle. Ils affichaient un niveau de français bien meilleur que celui de leurs collègues, d'âge similaire, participant au programme traditionnel. Bien que Gajo (2013) insiste sur la délicate difficulté d'évaluation des programmes en immersion, Cummins (2013, p.3-4) rappelle que, dès lors que les participants au programme viennent de groupes en position forte, « l'éducation dans les deux langues est perçue comme un enrichissement éducatif, une manière plus efficace d'enseigner des langues supplémentaires et d'accroître le capital culturel des élèves ».

En définitif, selon Cummins (1994), il revient à l'école de renforcer le développement langagier des apprenants en contribuant à la transformation de leur répertoire langagier. Une telle action aiderait les apprenants d'un point de vue fonctionnel, à mieux progresser lors de situations de communication et de première socialisation (*Basic intercommunication skills* ou BICS). L'enseignement bi-plurilingue favorisera le développement d'un répertoire qui active les fonctions cognitives et langagières relatives à la mise en œuvre de savoirs disciplinaires en situation formelle (*Cognitive academic language proficiency* ou CALP). Dès lors, il est possible que les langues de scolarisation puissent être acquises avec une compétence CALP. En se référant aux travaux relatifs aux apprentissages bilingues tels que les dispositifs d'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère (EMILE ou CLIL : Content and Language Integrated Learning)⁸² (Grave-Rousseau, 2011), on constate, comme le soutient Dalton-Puffer (2007) qu'il se développe un *pidgin* à partir du moment où on fait attention à la structuration de la langue. Il semble alors indispensable de prendre en compte la perception des enseignants en ce qui concerne leurs compétences et productions. C'est ce que rappellent Smit & Dafouz (2012) :

⁸² A l'échelle de l'Europe, un nombre croissant d'établissements, comme les sections européennes ou de langues orientales, proposent des enseignements de type EMILE ou CLIL, démarche pédagogique à l'efficacité reconnue. Cet apprentissage permet aux élèves d'améliorer naturellement leurs compétences dans une langue vivante étrangère en concentrant l'essentiel de leurs efforts dans la discipline qu'ils apprennent. L'acronyme EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère) commence à s'imposer au cours des années 1990. Il véhicule une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues. En effet, ses promoteurs mettent l'accent sur le fait que la langue et la matière non linguistique sont toutes deux objets d'enseignement, sans qu'il n'y ait de préséance de l'une par rapport à l'autre. Par ailleurs, la réalisation de ce double objectif exige la mise en place d'une approche particulière de l'enseignement: l'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère. Il implique donc une approche plus intégrée de l'enseignement. Il exige ainsi des enseignants une réflexion spécifique non plus sur l'enseignement des langues uniquement, mais sur le processus d'enseignement en général. Par ailleurs, il se base sur certains principes méthodologiques particulièrement importants selon la recherche en didactique des langues étrangères, comme par exemple la nécessité pour l'apprenant d'être placé dans une situation de communication authentique. Voir : <http://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/l-emile-un-succes-croissant-en-europe>

(1) la première difficulté pourrait venir de la perception que les enseignants ont de leurs compétences langagières, en particulier en production; (2) les enseignants disposent de pratiques professionnelles, de stratégies pédagogiques, et profils différents, de telle sorte que et leur préoccupation n'est pas la même. Dès lors, l'écrit ainsi que les présentations orales sont analysés en fonction des disciplines des profils des enseignants; (3) enfin les retours sur la langue ne semblent pas être la préoccupation des spécialistes en contenu. On comprend qu'il est indispensable d'intégrer l'approche holistique de l'enseignement-apprentissage des langues et de veiller à ce que les enseignants en perçoivent l'intérêt dans leur formation.

En résumé :

En matière de mécanismes et de stratégies cognitives, le modèle du bi-plurilinguisme selon l'approche holistique postule que les bi-plurilingues émergents disposent davantage de ressources et un répertoire langagier plus dense et plus flexible que les monolingues. La structure des compétences est telle qu'il existe une zone commune qui recouvre les jeux processuels sous-jacents aux manifestations langagières des différentes langues. C'est dans cette zone que s'expriment l'interdépendance entre les processus et le lien étroit entre le bi-plurilinguisme et la capacité à transférer les compétences d'une langue à une autre. Les bi-plurilingues émergents recourent ainsi plus facilement au *monitoring* métacognitif en tant que processus de pensée conscient et volontaire, donc contrôlé, en vue d'optimiser l'efficacité des stratégies personnelles au cours des échanges et de l'apprentissage langagier (cf. 4.2.3.2e). Le bi-plurilinguisme est donc un facteur d'influence positive en matière de développement langagier.

Nous allons voir que le concept de *Translanguaging* intègre la vision holistique du bi-plurilinguisme en tentant d'opérationnaliser le caractère émergent des pratiques plurilingues en situation d'enseignement-apprentissage.

4.5.2.3. *Translanguaging* : une approche systémique et dynamique de l'apprentissage plurilingue

Avec Williams (1996) et VanPatten & Williams (2014) la notion de *translanguaging* connaît une évolution de plus en plus accrue. Il s'agit, à l'origine, de l'utilisation simultanée de deux langues dans une situation d'enseignement-apprentissage. À ce titre, des apprenants ont été invités à lire un texte ou à écouter des informations dans une langue donnée, et à proposer des réponses dans une autre. Dès lors García (2011) envisage le *translanguaging* comme un processus qui implique des pratiques langagières ou discursives plurielles. Il s'agit d'une forme de

multilinguisme émergent où les individus font usage de l'ensemble de leur répertoire langagier de manière systémique et globale en vue d'entretenir des interactions faisant intervenir toutes les palettes de leurs pratiques langagières. Il est alors possible de recourir à la fois dans une perspective holistique aussi bien à la langue ou aux langues de scolarisation ainsi qu'à d'autres langues en cas de nécessité. La perspective du *translanguaging*, en consacrant l'importance du multilinguisme émergent, permet d'accéder aux ressources à la fois linguistiques et culturelles. Elle offre également l'occasion aux apprenants de faire usage dans un premier temps de ce qu'ils savent déjà dans une langue de scolarisation sans toutefois être déstabilisés en utilisant une autre langue de scolarisation. Le *translanguaging* constitue une forme de créativité qui offre la capacité de choix de respecter ou de s'écarter des règles, des normes de comportement, y compris celles relatives aux pratiques discursives. C'est la possibilité de réduire ou d'éliminer les frontières ainsi que les barrières entre des pratiques encore anciennes et les nouvelles, entre les habitudes et les innovations ou entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas (Wei, 2011). Selon García, Flores, & Woodley (2012) le *translanguaging* inclut à la fois l'alternance codique et le décalage entre deux langues dans leur contexte. Il intègre également la traduction. Néanmoins, son intérêt réside dans le fait qu'il se réfère au processus par lequel les apprenants bilingues réalisent, de multiples manières, leur apprentissage langagier à savoir : la lecture, l'écriture ou encore la prise de note et les échanges. Le *translanguaging* constitue non seulement un moyen de construction de l'apprentissage langagier, mais d'avantage une démarche métadiscursive pour les apprenants au XXI^e siècle.

Le *translanguaging* soutient que dans le cadre d'un multilinguisme émergent, les locuteurs disposent d'un répertoire langagier, renvoyant à la notion de biographie langagière, à partir duquel ils opèrent des choix stratégiques en vue de communiquer efficacement. Ainsi que, le rappelle Garcia (2012), le *translanguaging* ne semble pas être un comportement totalement nouveau en enseignement-apprentissage des langues. Elle souligne que pour de nombreux apprenants, il constitue une pratique spontanée. C'est d'ailleurs ce que confirment Garcia & Wei (2013) en faisant observer que les êtres humains témoignent d'une disposition naturelle à des comportements de *translanguaging*, c'est-à-dire une forme de pratiques instinctives à manipuler et à façonner leurs discours. Selon Garcia & Wei (2013), le *translanguaging* s'est construit sur l'hypothèse selon laquelle notre communication et nos interactions quotidiennes nécessitent à la fois des codes linguistiques et des images⁸³. Garcia & Wei (2013) soutiennent

⁸³ Pour illustrer leur propos, Garcia et Wei (2013) proposent l'image du cœur : il est devenu un élément symbolique des messages liés à l'affection en ce qui concerne les villes. Une phrase comme « I ♥ NY » permet d'illustrer l'interdépendance entre l'ensemble des signes et des codes. Ainsi pour lire « I ♥ NY », la majeure partie des gens diraient "I love New York" (J'aime la ville de New York), au lieu de « I Heart New York », ce qui modifierait la portée sémantique de l'image.

que la créativité des apprenants s'active à travers le processus du *translanguaging*, de telle sorte qu'ils mobilisent une pluralité d'éléments de leur répertoire langagier doublés des ressources de communication comme les images, les icônes ou des émoticônes.

En résumé :

Fondé sur l'approche holistique du bi-plurilinguisme, le *translanguaging* est un processus de transformations dynamiques des pratiques discursives durant lequel les langues ne sont plus utilisées de manière isolée, cloisonnée, mais de façon intégrée. Les apprenants font souvent usage du *translanguaging* de façon spontanée en ayant recours à la créativité et à la négociation de sens dans les échanges.

Dans cette perspective, comment utiliser les principes du *translanguaging* dans l'enseignement-apprentissage ?

4.5.2.4. Enseignement-apprentissage au regard du *translanguaging*

Ainsi que nous l'avons vu dans le contexte en 1.3.2.1, la langue de scolarisation et d'enseignement demeure le français, même s'il existe des expérimentations, notamment le projet Elan-Afrique pour la promotion d'un enseignement bilingue. Dans notre contexte d'étude, la formation initiale et continue des enseignants, en dehors d'IFADEM et Elan-Afrique, fait peu ou presque pas de place à une vision holistique du bi-plurilinguisme émergent. L'approche holistique de l'éducation plurilingue (Deprez, 1994; Lüdi & Py, 2002; Cummins, 2005, 2008, 2013; Garcia & Wei, 2013; Grosjean, 2015) consiste, comme nous l'avons montré, à ne pas séparer ou cloisonner les langues (Garcia, 2009). Elle consiste en l'adoption d'une vision plus globale du plurilinguisme en prenant en compte les pratiques langagières des apprenants dans le cadre de programmes plurilingues d'immersion. Ces programmes favorisent l'interaction entre les locuteurs plurilingues en fonction de leur contexte. Le développement de l'enseignement autour de pratiques langagières plurielles encourage un plurilinguisme émergent en accompagnant les apprenants à façonner leur langage dans un contexte donné (Canagarajah, 2011). Le XXI^e siècle voit le déploiement, avec le développement des TIC, de la communication multimodale (visuelles, acoustiques, textuelles et autres symboles sémiotiques). Dès lors, (Cenoz, 2003) nous rappelle que, dans ces circonstances, les frontières et les barrières entre les langues s'estompent progressivement, voire disparaissent.

Dans cette perspective et malgré la persistance d'une organisation cloisonnée des dispositifs d'enseignement-apprentissage des langues de scolarisation, les plurilingues émergents

s'approprient, souvent subrepticement, les pratiques langagières en utilisant avec flexibilité la totalité de leur répertoire linguistique (Garcia, 2009). Compte tenu de l'hyperdiversité linguistique et culturelle des apprenants (cf. 4.5.1.4), on observe une hétérogénéité des pratiques langagières et des interactions quotidiennes lors des apprentissages. On comprend alors que les enfants, en contexte d'immersion, puissent utiliser leur langue de scolarisation ainsi que d'autres langues en vue de s'approprier et de renforcer leur compréhension dans une perspective de co-construction (Garcia, 2006, 2009, 2012). Par conséquent, le *translanguaging* peut s'envisager comme un moyen de s'écarter du monolinguisme, en libérant les apprenants des pratiques d'un « monolinguisme parallèle » (Heller, 1999, 2006, 2007). À ce titre, le *translanguaging*, en tant que processus qui découle d'un plurilinguisme émergent, permet aux enseignants de se livrer à des pratiques discursives complexes afin de négocier du sens et de favoriser l'interaction lors des apprentissages. Il ne constitue pas seulement un puissant mécanisme d'amélioration de la compréhension entre les enseignants et les élèves, il rend également possible et renforce la communication entre pairs. Dans cette perspective, le *translanguaging* offre l'occasion de rendre effective et efficace la communication entre l'ensemble des acteurs engagés dans un apprentissage au sein d'un groupe, d'une communauté. Il permet alors de combler le fossé qui peut exister entre les pratiques langagières utilisées en dehors de l'école et le langage scolaire (Cummins, 2008), en montrant l'utilité de mobiliser l'ensemble du répertoire langagier des locuteurs plurilingues en vue de renforcer leurs compétences communicatives. Il s'agit donc de pouvoir réduire l'écart entre les approches traditionnelles de cloisonnement de langues, en allant vers des pratiques discursives plurilingues émergentes (Wei, 2011; Wei & García, 2015), et en considérant que la capacité créatrice naturelle et spontanée des apprenants permet de faire tomber les barrières linguistiques (Cenoz, 2013). (Baker, 2001) relève quatre apports éducatifs du *translanguaging* :

Tableau 44 : Apports éducatifs de l'enseignement-apprentissage selon les principes du *translanguaging*

Apport pour l'éducation	Explications
Compréhension	Promouvoir une compréhension plus complète de l'objet
Aide	L'aide au développement de la langue absente de la scolarisation
Coordination/interdépendance	Faciliter la coopération et l'intégration de l'école et du domicile (Habitus scolaire et familial et social (Lahire, 1998))
Encouragement la médiation/l'apprentissage collaboratif	Contribue à l'intégration des personnes parlant couramment et spontanément avec les apprenants qui sont au début de leur continuum bi-plurilingue.

Selon García & Flores, (2013) et García, Flores, & Woodley (2015), les enseignants doivent abandonner leur rôle traditionnel relatif à une pédagogie dirigiste (cf. 4.4.4.4). Pour un enseignant monolingue, par exemple, deux modalités pédagogiques peuvent être envisagées :

accompagner et encourager les élèves à prendre des risques ; concevoir une modélisation de la prise de risque. Dans cette perspective, l'enseignant peut regrouper les élèves en groupes homogènes et hétérogènes. Il peut amener ces élèves à apprendre les termes clés avec des apprenants natifs dans une démarche de co-apprentissage où les élèves deviennent, grâce à la médiation et au tutorat assuré par les pairs, des tuteurs de leurs camarades. Le *translanguaging* offre la possibilité à l'enseignant de mettre en place des tâches d'entraînement et des tâches sociales autour desquelles les élèves peuvent discuter et ainsi confirmer leur compréhension grâce au travail collaboratif.

Garcia & Wei (2013) soutiennent qu'une pédagogie basée sur le *translanguaging* est essentielle pour les apprenants issus de minorités linguistiques. Que ces apprenants soient initialement bilingues ou non, la pédagogie *translanguaging* mise sur la démarche naturelle, la spontanéité et l'instinct de manipulations langagières des apprenants. Garcia & Wei (2013) proposent alors de faire le point sur la biographie langagière des apprenants, en procédant à la fois à la reconnaissance des habitus langagiers et en prenant en compte leurs antécédents lors de l'enseignement-apprentissage des langues en lien avec la culture et l'histoire des apprenants. Enfin, il sera très utile d'accompagner les élèves à développer les compétences qui leur permettent de mobiliser leurs répertoires langagiers en tant que ressources d'apprentissage.

En résumé :

Le *translanguaging* s'apparente à un système dynamique et ouvert qui permet le décloisonnement des langues et des pratiques langagières, qui encourage les apprenants à mobiliser l'ensemble de leur répertoire langagier et culturel et à tenir compte des transformations liées à leur identité, grâce notamment à la notion de l'identité plurielle. Rendu possible par le *monitoring* métacognitif des locuteurs ou apprenants, il constitue une occasion de mieux comprendre le caractère imprévisible, créatif et innovant des pratiques langagières, et explique la perspective d'un plurilinguisme émergent. Appliqué à l'enseignement-apprentissage, il constitue un moyen de mieux intégrer, valoriser et coordonner les écarts entre les pratiques langagières qui émergent au sein de la société et le langage de l'école. C'est une occasion de faire travailler ensemble les élèves, selon une approche par tâches et grâce à la médiation qui peut s'opérer par un tutorat par les pairs.

À partir de la prochaine séquence, nous allons comprendre que l'approche émergentiste de l'apprentissage en FLES est un élément théorique complémentaire au *translanguaging* dans l'analyse des pratiques langagières puisque toutes deux situent l'apprentissage comme un processus systémique.

4.5.2.5. Analyse émergentiste de l'apprentissage des langues

L'analyse émergentiste s'inscrit contre les approches symbolistes (cf. 4.2.2) qui revendiquent l'existence d'un langage, prédonné, entièrement indépendant du contexte ainsi que des mécanismes cérébraux spécifiques pour l'acquisition du langage. L'émergentisme envisage la faculté du langage à la fois comme un savoir situé et distribué (Hutchins, 1995, 2000). Le fonctionnement cognitif en lien avec la faculté du langage est le fruit de processus internes lesquels nous permettent de sortir de l'approche symbolique, et d'admettre que les apprenants, tout en faisant usage des discours et des pratiques langagières, les façonnent également (Bates & MacWhinney, 1988). L'émergentisme constitue une approche constructiviste dans la mesure où il admet que les connaissances langagières sont construites par l'enfant au sein d'un contexte particulier. Herdina & Jessner (2002), Cenoz & Gorter (2011) et Cenoz (2003) postulent une non-modularité du cerveau qui doit être considéré, dans une approche connexionniste, comme une unité unique de traitement (Randall, 2007; Narcy-Combes, Bertin, Miras, & Combes, 2014). À ce titre, toute production langagière constitue une modalité de l'intercompréhension ainsi que de l'alternance codique : principe selon lequel l'activation d'un code ne va pas de pair avec la désactivation d'un autre code (Herdina & Jessner, 2002) comme nous venons de le voir en 4.5.2 : *Translanguaging* et émergentisme : des modèles d'analyse des apprentissages langagiers

L'apprentissage dans un contexte plurilingue entraîne des transformations qualitatives sur le plan psycholinguistique et met en œuvre le *monitoring* (cf. Figure 3 : *Self-system*). Le *monitoring*, dans le cadre du plurilinguisme, permet une gestion spécifique des codes disponibles (Narcy-Combes et al., 2014). O'Grady (2001,2008), O'Grady, Lee, & Kwak (2009) et O'Grady (2010) ont montré que la syntaxe, le lexique, la morphologie sont des jeux de processus qui réagissent à des stimuli liés à des besoins et des contraintes. Dans cette perspective, la « langue » ne peut être considérée comme un ensemble de règles et de symboles. La « langue » est une objectivation du discours, un phénomène de « réponses » physiques à des situations, grâce à des processus de connexions qui entretiennent des relations qui se stabilisent progressivement, pour un temps donné, et peuvent devenir permanentes (Narcy-Combes & Miras, 2012). Le discours émerge alors au sein des jeux de processus qui se déroulent au cœur des connexions neuronales.

En résumé :

Nous comprenons que les apprentissages langagiers sont le fruit de l'action du sujet dans un contexte donné. Autrement dit, ils se déroulent grâce aux interactions sociales et sont socialement situés et distribués. Le *translanguaging* et l'émergentisme abordent le bi-plurilinguisme comme un processus systémique, complexe et imprévisible. La théorie du *translanguaging*, qui repose sur l'approche holistique de l'apprentissage, insiste sur la pluralité et

la variation des pratiques langagières. Elle permet de prendre en compte la spécificité et l'identité du répertoire langagier propre à chaque bi-plurilingue. Dans une perspective émergentiste, les apprentissages langagiers correspondent à des jeux processuels au sein des connexions neuronales, et c'est à partir de ces connexions non linéaires et non prédictibles qu'émerge le langage.

À présent que nous connaissons la structure des jeux processuels du bi-plurilinguisme, nous allons décrire les mécanismes en jeu lors de l'enseignement-apprentissage de l'oral.

4.5.3. Enseignement et apprentissage de l'oral : prosodie et remédiation phonétique

Dans la présente partie, nous cherchons à expliquer en quoi l'enseignement-apprentissage de l'oral nécessite la description d'une grammaire de l'oral. Nous aborderons respectivement la question de l'enseignement de l'oral, de la prosodie à travers la prononciation ainsi que les questions de perception phonique.

4.5.3.1. Prosodie et surdité phonique des apprenants en FLES

L'observation de la dimension phonique dans les pratiques d'enseignants de français langue d'enseignement indique le besoin d'aller au-delà de la simple approche communicative et de prendre en compte la complexité des phénomènes de prosodie, de rythme, de perception ainsi que d'une forme de surdité. Lewis Carroll lançait cette boutade : « Occupez-vous du sens, les sons se d brouilleront bien eux-m mes⁸⁴ ». Selon Coste (1994) : « La didactique des langues a beau avoir fait reposer la plupart de ses grandes transformations méthodologiques sur l'affirmation d'une nécessaire prise en compte des formes orales dans la communication verbale (...) elle reste empêtrée dans les représentations inadéquates de cet oral. » (1994, p. 7). Debaisieux (1997) insiste, par ailleurs, sur le décalage entre une macro-représentation et une micro-représentation des sons relatifs aux unités de base du discours oral telles que la prosodie, les hésitations ainsi que les constructions grammaticales propres à l'usage de l'oral.

4.5.3.2. L'oral et le phénomène prosodique

Sans tomber dans un mythe séparateur, dénoncé par Blanche-Benveniste (1997), Blanche-Benveniste & Bilger (1999) au sujet de l'écrit et de l'oral, soulignent qu'à la différence de l'écrit : codifié, stabilisé, normé ; l'oral est davantage caractérisé par des variations. Les variations

⁸⁴ Lewis Carroll pp. 121, 263, 270. Voir Leclercq : Traduction/Adaptation/Parodie : traduire Alice en toute justice. Palimpsestes, 3, 199, p.76

diachroniques liées au temps, les variations diatopiques ou régionales et les variations diatrastiques ou sociales. Sur la base de corpus tel que la Phonologie du Français Contemporain (PFC), Detey (2007) et Detey, Lyche, Tchobanov, Durand, & Laks (2009) ont étudié et décrit la prononciation du français en contextes variés. Des travaux, prenant en compte l'unité maximale de l'oral (Avanzi & Martin, 2007), ont permis de mieux évaluer le rôle de l'intonation et les limites de la ponctuation dans la représentation de l'oral (Mertens, Auchlin, Goldman, Grobet, & Gaudinat, 2001; Martin, 2006). Ainsi, à l'inverse de la production de l'écrit, souvent linéaire, l'oral témoigne d'une production inachevée du fait des hésitations, des répétitions et des pauses. Ces phénomènes liés aux hésitations et aux pauses représentent des indices de constructions discursives et des opérateurs privilégiés dans l'organisation et la gestion des interactions (Guaitella, 1996; Duez, 1993, 1997). Dans cette perspective, il semble indispensable d'étudier l'oral de manière globale, en s'éloignant des normes de l'écrit (Blanche-Benveniste & Bilger, 1999; Detey et al., 2009), en vue de contribuer à définir l'oral en tant qu'objet d'enseignement et d'évaluation privilégié pour l'appropriation langagière (Weber, 2006; Detey, 2007).

S'interrogeant sur la représentation de l'oral par les enseignants, (Fasel Lauzon, Pekarek Doehler, Pochon-Berger, & Steinbach Kohler, 2009) font remarquer que l'oral ne donne pas lieu à un enseignement ciblé et structuré ; une absence qu'ils attribuent à l'idée qu'on apprend en communiquant. Selon De Pietro & Wirthner (1996) si l'oral est présent à l'école, c'est un oral "scolaire" qui fonctionne en tant qu'un « fait valoir » d'une structure formelle, écrite de la langue. Dans ces conditions, comment font les enseignants pour enseigner et évaluer l'oral ? Selon Nonnon (1999, 2002, 2005, 2008) :

« Pour un enseignant tenter d'évaluer l'oral demande de pouvoir se décentrer du jeu de la communication pour prendre en compte le langage réellement produit par chaque élève, ce sur quoi il bute et ce en quoi il évolue. Or la plupart des situations de langage sont des situations interactives où l'enseignant est impliqué en tant qu'interlocuteur, affectivement et linguistiquement » (2005, p.169)

Ainsi que le soulignaient déjà Dolz & Schneuwly (2009) en dépit de l'intérêt social et professionnel majeur que représente l'appropriation de l'oral, il manque des critères objectifs et fiables pour l'évaluer. La plupart des critères, tout en étant subjectifs et peu précis à l'égard du système phonologique, n'évaluent souvent que les dimensions interactives (Alazard, 2013). Ainsi que le rappellent Debaisieux (1997) et Harmegnies, Delvaux, Huet, & Piccaluga, (2005) en insistant sur la dimension communicative de l'oral, les dispositifs d'enseignement-apprentissage du français omettent de mettre l'accent sur la prosodie, sur la grammaire spécifique de l'oral. Selon Lafontaine & Messier (2009) la pédagogie entre dans un cercle

vicieux, car elle ne parvient pas à évaluer l'oral, pas plus qu'elle réussit à l'enseigner. Pour y parvenir, il est utile de faire le point, entre autres, des unités qui le spécifient : la prononciation, les ponctuants ou la grammaire de l'oral.

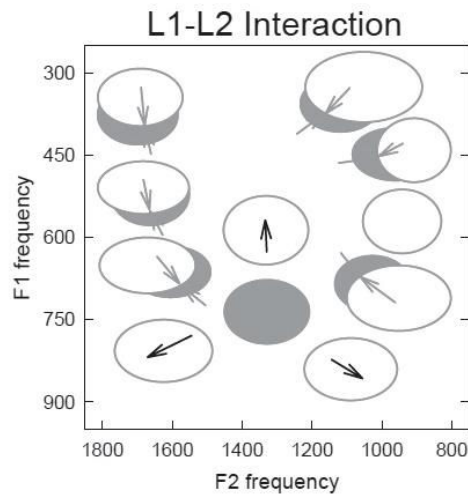
4.5.3.3. L'enseignement-apprentissage de l'oral

Si pendant longtemps l'enseignement de l'oral en langue étrangère s'est porté sur les méthodes de grammaire-tradition (latin-grec), avec un privilège accordé à l'écrit littéraire et normatif, l'avènement des méthodes directes à la fin du XIX^e, des méthodes Audio-Orales et Audio-Visuelles (MAO et MAV, entre 1940 et 1960), va entraîner quelques modifications dans l'enseignement de l'écrit. La place accordée à l'oral devient important à travers l'enseignement de la prononciation grâce à la répétition, à la correction phonétique ainsi qu'aux imitations par des exercices structuraux en laboratoire de langues. L'approche communicative ouvre de nouvelles voies à l'enseignement-apprentissage de l'oral en mettant en avant les jeux de rôles, les simulations globales, en vue de permettre à l'apprenant de faire usage de la langue dans le cadre de situations de communication considérées comme proches de la réalité. Ainsi, l'enseignement des compétences communicatives remplace l'enseignement de l'oral. Defays, Delcomminette, Dumortier, & Louis (2003) et Defays & Deltour (2003) rappellent que le processus de communication renvoie à quatre compétences : (1) une composante linguistique : être capable de faire des phrases ; (2) une composante discursive : être capable d'utiliser des phrases ; (3) une composante socio-culturelle : être capable de parler avec les autres ; et (4) une composante référentielle : être capable de parler du monde. Or la définition de ces compétences ne nous éclaire pas sur la combinaison entre les composantes, les références liées aux compétences, la compréhension et à l'expression de l'oral et de l'écrit (Moirand, 1982). Dès lors, Billières, (2002, 2008) et Billières, Gaillard, & Magnen, (2005) font remarquer que l'enseignement de la prononciation est rendu obsolète, considéré comme trop harassant à déployer, exigeant trop d'investissement de la part des enseignants et des apprenants. Depuis lors, on assiste à un éclectisme méthodologique (Puren & Galisson, 1988; Puren, 1994), qui voit les enseignants et les formateurs récupérer des techniques et méthodes disponibles sur le plan institutionnel en fonction de la population d'apprenants.

Flege (1995, 1999, 2005) propose un modèle de perception de la parole (*Speech Learning Model* –SLM) permettant de comprendre que les mécanismes en jeu dans l'acquisition langagière demeurent potentiellement actifs durant toute l'existence. Toutefois, avec l'âge, il devient plus difficile de former de nouvelles catégories relatives à la sonorité en langues étrangères dès lors que se développent les catégories en L1. Ainsi lorsque deux sons sont vocalement proches, ils sont généralement assimilés à une même catégorie, souvent celle de la L1. Le modèle de Flege

(2005) analyse les différences de perception entre la L1 et la L2 en s'appuyant sur un continuum. Ainsi, toute modification des catégories déjà existantes par la création de nouvelles catégories conduit à une réorganisation du continuum.

Figure 17 : Représentation de la SLM de (Flege, 2005)



Flege (2005) représente les interactions au niveau du trapèze vocalique entre les voyelles de la L1 (cercles Gris) et les voyelles de la L2 (cercles blancs). On retrouve la fréquence du deuxième formant vocalique (en abscisse) et la fréquence du premier formant (en ordonnée). Les assimilations sont représentées avec des flèches grises et les « dissimilations », à la base de la création de nouvelles catégories, par des flèches noires. Ce modèle permet de soutenir l'idée que l'appropriation des unités segmentales (consonnes, voyelles) en ce qui concerne la L2 demeure possible en âge adulte, en dépit des catégories antérieures incorporées. Que dire alors de la question prosodique relative aux unités suprasegmentales, donc de l'intonation, du rythme et de l'accentuation ?

4.5.3.4. Perception et prosodie

Kaglik & Boula de Mareüil (2009, 2010) ont montré à l'examen de la production d'apprenants polonais en FLE qu'ils faisaient usage des mêmes découpages prosodiques de la L1 en L2, sauf que ces découpages n'évoluaient pas au même rythme qu'en L1. Ils postulent que le coût cognitif pour les apprenants était plus élevé en L2, en ce sens que la production exige une double focalisation à la fois sur la morphologie et la structure du son. Kaglik & Boula de Mareüil (2009) soutiennent alors que l'acquisition de la prosodie renvoie à la mise en place de "compétences de hauts niveaux" (Perdue & Gaonac'h, 2000). L'appropriation de la prononciation reste accessible aux apprenants adultes, même si le coût cognitif, lié à la double

focalisation, entraîne des difficultés persistantes sur le plan prosodique. Selon Birdsong (2003) la prosodie constitue un élément fondamental de l'appropriation de la prononciation langagière. Il postule que l'authenticité suprasegmentale permet de prédire l'authenticité des unités segmentales et que l'inverse n'est pas admis. La prosodie participe donc à l'amélioration de la compréhension du discours grâce à une segmentation des énoncés en unités de sens (Grobet, 1997; Grobet & Simon, 2001; Simon & Grobet, 2002). C'est ce que confirment Rasier & Hiligsmann (2007) en rappelant qu'en L2 les erreurs segmentales influencent moins négativement la compréhension des énoncés que les erreurs suprasegmentales (Anderson-Hsieh, Johnson, & Koehler, 1992; Munro & Derwing, 1995, 1999; Munro, 2008). Flege (1995, 2005) a montré que les apprenants filtrent les sonorités en L2 grâce aux catégories incorporées en L1. Or, selon, Troubetskoy (1939); Renard (1979) et Billières (2002) la stratégie de filtre des apprenants peut être comparée à une forme de crible phonologique qui contribue à rendre les apprenants sourds aux sonorités qui n'appartiennent pas à la L1.

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. /... /L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue » (Troubetskoy, 1939, p. 54)

Le concept du "crible phonologique" de Troubetskoy (1938) et celui des "aimants perceptifs" de (Kuhl, 1991, 1998; Tsao, Liu, & Kuhl, 2006; Kuhl et al., 2006) ont permis de clarifier les observations en ce qui concerne la perception du son et de la parole. Ainsi, dans un environnement langagier, l'individu est capable de reconnaître les sons de la L1 en ce sens que, durant l'acquisition en L1, il a créé et développé des catégories et des connexions de perceptions. Le système neuronal au niveau du cerveau active ou inhibe des connexions au contact de la L1, de sorte à pouvoir segmenter la perception du continuum sonore en vue d'élaborer son crible propre. En se référant aux techniques de remédiation phonétique, il apparaît qu'elle ne semble pas prendre en compte qualitativement les unités suprasegmentales. Hormis la méthode Verbo-Tonale, les autres techniques telles que la méthode articulatoire n'intègrent pas rigoureusement les questions d'accentuation (Lacheret-Dujour, 2008), de rythme et d'intonation qui sont à la base de la structuration langagière et indispensable en apprentissage (Vaissière, 1997; Di Cristo, 2004).

En résumé :

Les erreurs de prononciation sont imputables aux connaissances antérieures relatives à la L1. Elles peuvent influencer la perception de la sonorité et entraîner des décalages dans l'appropriation langagière. L'enseignement-apprentissage par l'étude des paramètres prosodiques tels que l'acoustique, la production et la perception en analysant le rythme, la durée, correspondant au débit de la parole, ainsi que l'accentuation et l'intonation sur le plan phonologique constituent une piste pour la formation des enseignants en contexte plurilingue.

Apprentissage langagier, hyperdiversité et enseignement-apprentissage de l'oral : synthèse de positionnement

Apprentissage langagier : définition et caractéristique selon l'approche socio-constructiviste et connexionniste

Nous retenons les éléments suivants déjà explicités en 4.1.1 et 4 :

- (1) Le rôle central des interactions et de la médiation dans l'acquisition des langues.
- (2) La faculté langagière est un savoir distribué et l'apprentissage langagier se réalise par autorégulation au sein d'un réseau de connexions.
- (3) Les apprenants font usage du discours tout en le façonnant. Cet élément théorique nous rappelle que le sujet est acteur de son apprentissage resituant l'intérêt de l'expérience par la tâche dans l'acquisition et l'incorporation des savoirs comme le soutiennent les théories de la formation action et l'autoformation ainsi que l'analyse des systèmes d'activité par la tâche, vu respectivement en 3.1.3.2a et c et en 1.

Hyperdiversité et *translanguaging*

L'analyse du biplurilinguisme au regard de l'hyperdiversité et du *translanguaging* retient notre attention en trois points :

- (1) L'hyperdiversité traduit l'existence d'une diversité et des variations langagières et constitue la norme en ce sens que le bi-plurilinguisme devient un enrichissement en matière d'aptitudes à l'acquisition des langues grâce au caractère dynamique et varié du répertoire langagier des locuteurs plurilingues.
- (2) L'enseignement-apprentissage bi-plurilingue n'entrave pas le développement de la scolarité ; c'est un facteur de développement des compétences et d'apprentissage.
- (3) Il existe un décloisonnement des jeux processuels sous-jacents au bi-plurilinguisme caractérisant la flexibilité et l'interdépendance des pratiques langagières. L'apprentissage

langagier est donc décrit comme un processus systémique, situé et distribué de telle sorte que ses propriétés se manifestent de façon imprévisible et émergente.

Enseignement-apprentissage de l'oral

Deux spécificités théoriques de l'apprentissage oral retiennent notre attention.

(1) Utilisée dans l'apprentissage de l'écrit, l'approche communicationnelle, qui insiste sur l'importance des interactions, ne tient pas compte des problématiques liées aux ponctuations et aux variations prosodiques de l'oral. Nous soutenons ainsi l'intérêt de développer une grammaire de l'oral au même titre que la grammaire de l'écrit, dont l'opérationnalisation serait rendu possible grâce à l'approche par tâches.

(2) Deux sons vocalement proches sont assimilés à une même catégorie perceptive, souvent celle de la L1 (cf. Figure 17 : Représentation de la SLM de).

La pertinence de ces deux arguments théoriques réside dans le fait que notre recherche porte sur l'amélioration des compétences des enseignants en enseignement-apprentissage du et en français, où la question de l'oral est centrale (cf. 2.1).

Ces éléments théoriques constituent un éclairage dans le cadre de notre recherche, puisqu'ils nous permettront d'interpréter une partie de nos résultats et d'orienter notre modèle théorique d'appropriation au regard des spécificités de l'enseignement-apprentissage du FLES en contexte plurilingue.

En 4.1.1 et 4.1.2 nous avons, au regard des théories socioconstructivistes, montré l'influence du contexte et de l'interaction lors de l'apprentissage (apprentissage situé), quel que soit le domaine d'apprentissage. La séquence qui suit est donc consacrée à préciser les mécanismes en jeu dans le processus de contextualisation en didactique du FLES.

4.5.4. Contexte et contextualisation en FLES

4.5.4.1. Définition et caractéristiques du contexte en FLES

Selon Castellotti & Moore (2008) et Castellotti (2014), la notion de « contexte » est présente dans de nombreux travaux et domaines de la Didactique des Langues sans qu'un débat soutenu et approfondi ait été mené autour de sa conceptualisation. On note également des « occurrences » du terme tels que « situation » ou encore « terrain ». La contextualisation peut donc évoquer plusieurs notions : le contexte, la situation, le terrain. Si la signification du terme « contexte » est attestée depuis 1539 en tant qu'un ensemble ininterrompu des parties de

discours, le sens de la notion de contexte est encore largement influencé par une caractéristique d'extériorité. On limiterait alors le contexte à une sorte d'environnement pouvant avoir un effet sur un contenu qu'il englobe. Que dire dans ce cas de la notion de situation ?

Elle pourrait se définir comme les circonstances ou les conditions de ce que l'on souhaite caractériser ou encore à un ensemble de conditions ou de circonstances au sein desquelles une communauté ou un pays peut se retrouver. Selon Castellotti (2014) tout se passe comme si pour le sens commun, la notion de situation renverrait à une façon de faire référence à des relations entre un sujet et un objet (apprenant/contenu d'apprentissage), tandis que le contexte traduirait l'idée d'un environnement, d'une sorte d'enveloppe qui entoure ou recouvre le sujet et son objet d'appréhension.

4.5.4.2. Typologie de la notion de contexte et de situation en FLES

Beacco (2000, 2015) a esquissé une typologie de la notion de situation qu'il voit comme un espace où s'écrit la relation pédagogique triangulaire. Cette situation devrait être considérée comme des lieux où sont organisés les enseignements-apprentissages non pas comme des « réceptacles neutres » (Beacco, 2000; Beacco & Byram, 2003), mais des espaces où sont activés des processus d'apprentissage universaux (psycholinguistiques et sociolinguistiques) et comme des entités déterminantes. En s'inspirant du découpage chronologique effectué par Beacco (2000, 2015), Castellotti (2014) propose de revisiter la notion de contexte en Didactique des Langues. Pour ce faire, elle soutient l'idée que l'année 1976 représente une période « emblématique » pour l'histoire contemporaine en Didactique des Langues. Et pour cause, il s'agit de l'année de publication du « *Dictionnaire de didactique des langues* » (Galissou & Coste, 1976), doublée de la parution de « *Un niveau seuil* ». Si le « *Dictionnaire de didactique des langues* » marque dans une certaine mesure « l'acte de naissance officiel », de la didactique des langues et cultures, « *Un niveau seuil* » traduit le démarrage officiel de « l'ère communicative » pour le français. Se référant aux significations proposées par Galissou & Coste (1976), Castellotti postule que la notion de contexte chez ces auteurs est essentiellement et quasiment liée à une dimension linguistique des échanges. Elle montre également comment le développement de l'approche communicative dans l'espace s'est fait à travers une distinction entre la notion de situation et celle de contexte. On retrouve un tel point de vue chez Moirand (1982) avec un découpage assez radical : l'usage du terme « contexte » étant convenu pour l'environnement linguistique et l'emploi du terme « situation » à un environnement non linguistique. À partir des années 1990, la linguistique comme ligne de démarcation entre « contexte » et « situation » s'estompe, et on voit émerger des usages terminologiques qui exploitent les deux termes

comme des synonymes. Ce flou terminologique a favorisé l'apparition de nouveaux termes voisins tels que « milieu, environnement » traduisant des réalités très proches comme l'indique Dabène (1994) « contexte extra-européen », « environnement social », « situation plurilingue ». À cet effet, Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid, & Foerster (1990) précisent que le terme « contexte » engloberait la diversité des paramètres constitutifs des situations qui prennent en compte aussi bien les langues concernées, les conditions d'apprentissage, le niveau de connaissance et surtout la variété et la multiplicité des conditions institutionnelles. On voit bien chez Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid, & Foerster (1990) la volonté de présenter le contexte comme un ensemble complexe allant des institutions jusqu'aux questions relatives à l'apprentissage. Les explications apportées pour circonscrire les contours de la notion de « contexte » tendent ainsi à s'éloigner progressivement de la sphère des aspects exclusivement linguistiques pour intégrer d'autres facteurs tels que la culture et les enjeux institutionnels.

4.5.4.3. Le contexte défini en tant que système complexe et dynamique

Ce glissement sémantique, auquel nous assistons depuis les années 90, correspond à une forme d'émancipation de la Didactique des Langues à l'égard de la linguistique. Il a progressivement conduit la Didactique des Langues et du FLES, en particulier, à sortir des abstractions généralisantes et des formes d'universalisme, pour admettre que la diversité et la pluralité des « circonstances » et des « conditions » aideraient mieux à appréhender l'enseignement-apprentissage des langues. Une telle évolution est due, en partie, selon Castellotti (2014) à l'influence des résultats de certains travaux en ethnologie de la communication avec Hymes (2004); en psychologie et en socioconstructivisme avec Vygotski (1985, 1987) et en sociologie avec Bourdieu (1980). L'accent est alors mis sur l'économie des échanges langagiers à travers la fonction sociale du langage et ses tendances aux violences symboliques. Porquier & Py (2004) montrent aussi, par ailleurs, que l'influence de Hymes (2004) a été fondamentale en Didactique des Langues :

« .../L'extension de la notion de contexte linguistique à celle de contexte de situation et, déjà, de contexte social, est développée, à partir des années 1960, par la sociolinguistique et l'ethnographie de la communication » (Porquier & Py, 2004, p. 48)

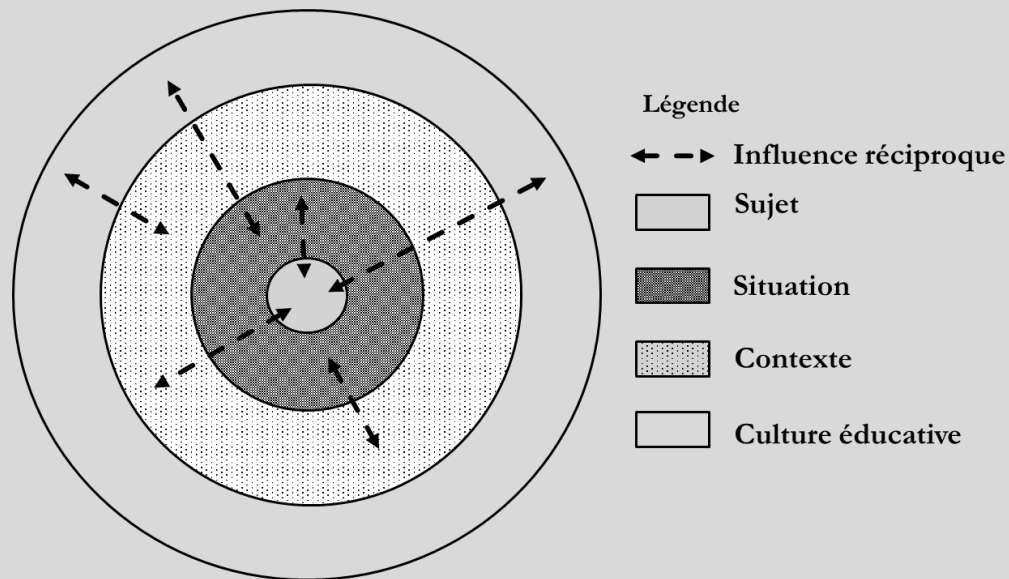
La trajectoire croisée des influences de ces différents travaux sur la Didactique des Langues, renforcée de nouvelles recherches en anthropologie et ethnologie, notamment avec (Lévi-Strauss, 1987) ainsi que des études postcoloniales, ont permis de s'ouvrir à d'autres champs de recherche. L'émergence du Français Langue Seconde (FLS) rompt résolument avec la vision

de francisation et d'universalisme comme le souligne (Spaëth, 1998). Désormais, les questions relatives à la globalisation du monde qui commencent à se poser invitent à s'inscrire en faux contre les formes de « nationalisme méthodologiques » pour se rendre compte de la diversité et du cosmopolitisme du monde (Beck, 2006). Dès lors, l'usage du terme « contexte » permet essentiellement de contester la politique universaliste (Castellotti, 2014, 2015). La question du contexte est progressivement devenue un enjeu indispensable pour expliquer les « traces langagières » et l'action des apprentissages. Porquier et Py ont proposé dès 2004 une explication ou une problématisation de la notion de contexte et de ses usages dans les domaines de l'enseignement-apprentissage. Dans leur ouvrage : « *Apprentissage d'une langue étrangère, contextes et discours* », (Porquier & Py, 2004) postulent que « tout apprentissage est socialement situé » (2004, p. 5) et proposent une définition de la notion de « contexte » qu'ils relient avec celle de « situation ». Dans cette perspective, la notion de « contexte » peut être renvoyée à celle de représentation des éléments situationnels sélectionnés dans le cadre d'une analyse des actions se déroulant dans des situations données (Castellotti, 2014). Dès lors se dessinent les caractéristiques de ce que pourrait être la notion de « contexte » à travers notamment les notions de macro et micro qui se réfèrent au global et au local ; homoglotte et hétéroglotte traduisant la langue à apprendre dans le contexte de son appropriation ; institutionnel et naturel ; guidé et non guidé ; captif et non captif ; institué et non institué ; individuel et collectif ; représentations des apprenants à travers l'objectif et le subjectif auxquelles Porquier & Py (2004) ajoutent la dimension temporelle.

En résumé :

Aujourd'hui, l'utilisation du contexte comme angle de description et d'analyse en Didactique des Langues est devenue quasi incontournable. En recherche, les traits contextuels ne sont accessibles de l'extérieur que par des entretiens, des enquêtes ou des relations personnelles. La notion de contexte se distingue de celle de situation. Pour autant, les deux éléments s'inscrivent dans un système et entretiennent des relations d'interdépendance : la situation s'inscrit dans une échelle locale et le contexte dans une échelle plus globale.

Figure 18 : Les influences réciproques dans la phase de contextualisation



Nous verrons en 5.4.1.1 et 5.4.1.2 que cette approche bidimensionnelle se trouve renforcée par l'apparition du concept de culture éducative.

À présent que nous avons connaissance des enjeux relatifs à la problématique de l'oral et au contexte en enseignement-apprentissage des langues, nous allons nous intéresser aux politiques du français en tant que langue de scolarisation et d'enseignement. Nous verrons que ces dernières sont déterminantes dans l'acquisition et dans la formation des enseignants.

4.5.5. FLES et approche plurielle

4.5.5.1. Problématique du FLES en Afrique : cas du Bénin

Les publications relatives à l'enseignement-apprentissage du français, en dehors de quelques recherches (Ngalasso, 1992; Dumont, 1993; Noyau, 2001; Noyau & Quashie, 2003; Hardy, 2005; Djihouessi, 2006; Dreyfus, 2006; Djihouessi & da Cruz, 2014), proviennent essentiellement de travaux en sociolinguistique et plus précisément de la politique et de l'aménagement linguistique (Dumont, 1990; Dumont & Maurer, 1995; Ngalasso & Ploog, 1998; Daff, 1998; Gbéto, 2000; Daff, 2003; Bavoux, Prudent, & Wharton, 2008; Calvet, 1988, 2010). L'apport de ces travaux, tout en offrant un cadre de référence pour la compréhension des questions relatives aux normes dites endogènes (Dumont & Maurer, 1995) ainsi qu'aux

variations linguistiques, ne suffisent pas à analyser d'autres aspects telles que les problématiques psycholinguistiques, les questions ou tensions sociocognitives (Spaëth, 2005) ainsi que l'analyse des pratiques pédagogiques (Maurer, 2004; Noyau & Koudossou, 2004; Noyau, 2007).

Toutefois, comme le souligne Spaëth (1999), la politique coloniale (Chapitre : Historique du système éducatif béninois) a permis le développement en Afrique d'une spécialisation de l'enseignement du français à des locuteurs dont le français n'est pas la langue première. Cette action éducative crée alors des rapports nouveaux à la langue et à la culture française et conduit au développement du Français Langue Etrangère et Seconde (FLES). Pour comprendre les politiques linguistiques éducatives et plus particulièrement l'enseignement-apprentissage du FLES, il nous apparaît nécessaire d'adopter un regard d'historicisation à la suite de Spaëth (1998) afin d'éviter une désincarnation des langues de leur territoire. En effet, la langue s'inscrit dans un contexte donné et est incorporée par les communautés. Spaëth (1998) a montré, à travers son approche d'historicisation de la politique linguistique relative au FLE, que les « rapports d'interdépendance qui existent entre une discipline, l'enseignement du français et une aire géographique particulièrement sensible, l'Afrique francophone », s'inscrivent dans une évolution de l'enseignement du français en tant que projet de francisation. Cette progression, qui débute au XVII^e siècle, a lieu à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des limites du territoire français et a été marquée par quatre étapes clés autour desquels Spaëth (1998) s'interroge à la fois sur : (1) l'adaptation des méthodes d'enseignement du français dans les contextes de l'AOF ; (2) le passage du FLE au FLES avec une considération des nouveaux contextes d'évolution de l'enseignement-apprentissage du français ainsi que l'utilisation des langues "vernaculaires" ; (3) l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques plus ajustées au contexte d'apprentissage ; et (4) la question du choix des langues pour l'éducation de base dans les anciennes colonies. Dans un chapitre intitulé « *Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone : problème et perspectives* », Spaëth, (2005) indique qu'en confrontant la didactique du français aux différents contextes où sa pratique est envisagée, on peut susciter des débats relatifs aux politiques éducatives et linguistiques, à la culture scolaire et aux questions d'enseignement-apprentissage. Les discussions aboutissent rapidement à une conclusion : on ne peut limiter les réflexions au cadre restreint du FLE. L'enseignement-apprentissage en Afrique francophone doit opérer une rupture avec un passé souvent agité par des polémiques autour de la colonisation/décolonisation et s'inscrire dans une analyse scientifique des situations de l'enseignement-apprentissage du et en français. La complexité des contextes francophones, où le plurilinguisme et/ou les approches plurielles des langues

(Candelier, 2008) semblent naturellement marqués par les usages et les pratiques langagiers, a alors conduit les chercheurs en didactique des langues à produire des travaux pour tenter d'apporter des explications objectives sur la notion du Français Langue Seconde (FLS) ainsi que la problématique des langues de scolarisation et d'enseignement. Si en Europe, le plurilinguisme se construit à travers l'école, le plurilinguisme qui caractérise les familles en Afrique est plutôt vu comme un frein au plurilinguisme scolaire (Spaëth, 2005). Dans cette situation, le français, dans l'espace francophone, jouit largement d'un statut de langue officielle et acquiert par ce fait une valeur symbolique et scolaire en étant la langue de scolarisation et d'enseignement. Le plurilinguisme en Afrique atteste également des différentes variantes du français très utilisées dans les zones urbaines où « le français populaire », forme de pidgin, appris « sur le tas », est souvent utilisé par des locuteurs peu instruits. Ces derniers, évoluant dans une intégration d'un mode de vie citadine (Ngalasso & Ploog, 1998; Spaëth, 2005) amènent le français à devenir, progressivement et à travers une deuxième génération de la population, une langue première (Spaëth, 2005)

4.5.5.2. Éveil aux langues et approche plurielle

La problématique de l'éveil aux langues est, par définition, l'occasion d'aborder tous les aspects du langage, des langues et des discours que sont : la diversité des langues et des formes de communication, le fonctionnement des langues, les distinctions entre l'oral et l'écrit, les systèmes d'écriture, les stratégies d'apprentissage et les questions relatives aux statuts des langues et à l'identité. En intégrant des langues autres que celles enseignées généralement (français, anglais, espagnol, allemand), l'approche de l'éveil aux langues aide à la construction d'une identité linguistique plus consciente et ouverte (Audigier & Tutiaux-Guillon, 2008) notamment pour les apprenants possédant une ou plusieurs langue(s) autre(s) que celle(s) de l'école. Ainsi, grâce aux activités, les apprenants parviennent à se décentrer par rapport à leur L1 (Cummins, 1981, 2013 ; Grosjean, 2015).

En mettant ainsi en relief les répertoires pluriels considérés comme dynamiques, asymétriques, instables des locuteurs, nous témoignons de notre doute face aux conceptions unilingues de la langue, mais aussi du locuteur-auditeur idéal, et de l'idée d'une communauté linguistique homogène. Nous reprenons à notre compte cette interrogation de Lüdi & Py (2002) « et si le locuteur-auditeur idéal vivait dans une société plurilingue hétérogène ? ». Il s'agit de considérer que le monde est complexe et que « le plurilinguisme est la règle, l'unilinguisme l'exception ». Selon Castellotti, 2006, 2014, 2015) le plurilinguisme est la seule condition essentielle dans un espace francophone où les langues en contact appellent à une régulation négociée dont les objectifs peuvent réduire les formes d'instrumentation politique. Les langues dans ces

circonstances fonctionnent alors dans une inextricable complexité (Blanchet, Moore, & Rahal, 2008; Blanchet, 2015) ou dans un chaos (de Robillard, 2001, 2008). Ce fonctionnement permet de remettre en jeu les « vraies » questions, comme le rappelle (Spaëth, 2005) : « Quel français enseigner ? Quelle norme appliquer ? Quelles compétences viser ? Quelle répartition des langues adopter dans le cadre éducatif ? » (2005, p. 187).

On s'interroge légitimement, au sein de l'espace francophone⁸⁵, sur la place de la langue à l'école en lien avec les variantes du français et la question des normes. Spaëth (2005) montre qu'il existe une véritable tension linguistique et cognitive interne au système éducatif en Afrique. Cette tension est particulièrement intense du fait que le français a toujours été une langue de référence et considérée comme un modèle pour l'élite coloniale avec un purisme de l'écrit littéraire (cf. 1.2). Cependant, force est de constater que cette norme ne transparaît pas toujours dans les usages chez les enseignants ainsi que chez les apprenants. La norme héritée de l'école coloniale ne parvient pas à résister au temps et aux pratiques langagières en proie à des variantes du français et au développement des langues dites « nationales ». Toujours selon Spaëth (2005) la norme scolaire, fortement dominée par l'écrit, se trouve aujourd'hui concurrencée de l'intérieur de l'école par d'autres normes liées aux différentes variantes du français dit « populaire », souvent pratiquées dans les centres urbains. Une question qui se pose sur le plan didactique est bien la redéfinition de la place et du rôle de l'écrit et de l'oral dans l'enseignement-apprentissage du et en français. Cette préoccupation est d'autant plus importante que se pose le problème de l'introduction des langues nationales à l'école et, par conséquent, celui des langues de scolarisation. Enfin, l'enjeu selon Spaëth (2005) se trouve à l'école primaire où les variations et l'alternance linguistiques sont plus accrues. D'un point de vue sociolinguistique, le français, en Afrique francophone, jouit d'un statut général de langue seconde (officielle, véhiculaire) ; toutefois, son articulation avec l'école devra se faire d'un point de vue didactique. Il faut noter ici la complexité du processus de contextualisation et de transposition didactique Bento, Defays, & Meunier (2014) notamment face aux différents contextes à travers lesquels le français est véhiculé : contextes urbain, rural, régional et national. Cette situation met le français dans une double position : une position inter-linguistique avec les langues premières ; et une position intra-linguistique avec les usages du français rappelant les questions d'hyperdiversité et du *translanguaging* développé en 4.5.1.4.

⁸⁵ Le terme francophonie apparaît pour la première fois vers 1880. Il a été utilisé par le géographe français, Onesime Reclus, pour désigner l'ensemble des personnes et des pays parlant le français. On parle désormais de francophonie avec un « f » minuscule pour désigner les locuteurs de français et de Francophonie avec un « F » majuscule pour figurer le dispositif institutionnel organisant les relations entre les pays francophones. La francophonie, est avant constituée de femmes et d'hommes ayant le français en partage. Le dernier rapport de l'Observatoire de la langue française, en 2014, estime leur nombre à 274 millions de locuteurs répartis sur les cinq continents. Voir : <http://www.francophonie.org/-Qu-est-ce-que-la-Francophonie-.html>

4.5.5.3. Influence de la circulation des concepts dans l'évolution du FLES

La circulation (Foucault, 1969) ou le « *Tour du monde des concepts* » (Legendre, 2014) des méthodes, notions, types d'activités, issue de la didactique du FLE et du FLS essentiellement conçue dans la francophonie du Nord, doublée de la fabrication des supports pédagogiques, est à l'origine des représentations, des usages ou des pratiques scolaires. Ainsi, la transposition didactique est double au sein du contexte, en ceci qu'elle est assortie d'une transposition géographique et culturelle (Spaëth, 1998, 1999, 2005, 2013, 2014). Cette préoccupation est partagée par Babault (2014) qui s'interroge sur le caractère universel de la terminologie en didactique des langues. Elle expose sa réflexion autour d'une forme d'« archéologie des savoirs » (Foucault, 1969; Revel, 2002) en cherchant à comprendre les processus qui conduisent à l'émergence et à la validation par le corps scientifique d'un ensemble de concepts et de dénominations. Elle soutient, par ailleurs, l'idée que ces processus sont caractérisés par un double jeu de contextualisations et de décontextualisations, et appelle à envisager une vision dynamique des termes en prenant en compte les usages et les représentations des praticiens de la didactique soumis à des cadres d'interprétation multiréférenciels. Les terminologies (langue étrangère, langue seconde, approche communicative, plurilinguisme, multilinguisme, L1, L2, L3, évaluation sommative et formative, pédagogie et didactique) en usage en didactique des langues étrangères semblent bien souvent fonctionner de façon très « généralisante et homogénéisante » avec le risque de constituer un hypercontexte à travers la classe de langue qui serait un cadre de validité permanente (Babault, 2014). Le processus de recontextualisation suit une trajectoire complexe du fait de la diversité des cadres de référence dont disposent les praticiens. L'accumulation de courants pédagogiques ou didactiques que rencontrent les praticiens au cours de leur carrière peut laisser des traces et des empreintes sur leur répertoire didactique (Cicurel, 2011; Babault, 2014) même si ces courants sont toujours en vigueur ou non au sein des institutions éducatives.

Contextualisation en Didactique du FLES et approche plurielle du FLES – Synthèse de positionnement

L'utilité de ces approches théoriques, pour notre étude, réside en 6 points :

(1) En didactique des langues, le contexte a longtemps été défini comme un environnement pouvant avoir un effet sur un contenu (le discours) qu'il englobe et la situation comme correspondant à tout environnement non linguistique et comme le lieu d'expression des relations sujet-objet d'apprentissage. Le développement du concept s'est faite au rythme de l'évolution de la didactique des langues en tant que discipline. Le contexte est aujourd'hui abordé selon une approche systémique avec une interdépendance entre les éléments

constituant le système. La distinction entre contexte et situation s'explique alors par les variations d'échelle dans les relations entretenues entre le contexte, la situation et le sujet (cf. Figure 18 : Les influences réciproques dans la phase de contextualisation). C'est au regard de cette définition que nous nous intéressons à l'influence du contexte (dont nous avons explicité les principes théoriques en 4.1.2 dans l'apprentissage) et donc dans la proposition de notre modèle d'appropriation.

(2) C'est l'histoire du système éducatif africain qui a permis le développement, en Afrique francophone, d'une spécialisation de l'enseignement du et en français à des locuteurs dont la L1 était différente du français. Cette prise en compte de l'histoire du FLES permet d'éviter la désincarnation des langues de leurs territoires. Il s'agit pour nous d'un argument théorique permettant de justifier l'intérêt d'avoir accordé le premier chapitre de notre recherche à l'histoire du système éducatif béninois et de tenir compte de celle-ci dans l'interprétation de nos résultats.

(3) L'éveil aux langues en milieu scolaire conduit à une identité linguistique plus ouverte et plus consciente.

(4) En Afrique francophone, et au Bénin en particulier, il persiste une tension linguistique et cognitive interne au système éducatif, car le français est encore la langue de référence institutionnellement.

(5) L'enseignement de l'écrit et de l'oral du et en français fait face aux variations du français et aux langues nationales pratiquées dans l'enceinte de l'école.

Nous considérons les points (3), (4) et (5) comme des éléments théoriques potentiellement utiles à l'interprétation de nos résultats puisque nous nous intéressons aux questions relatives aux pratiques langagières et à la perception de ces dernières par les enseignants (cf. 6.3.3 et 6.3.4)

(6) La circulation des concepts et la diversité des cadres de référence en didactique des langues rendent compte de la nécessité de faire évoluer le concept de transposition selon une double dimension : géographique et culturelle recouvrant le principe de contextualisation, décontextualisations, recontextualisation. Toutefois, les principes théoriques de la modélisation, dont nous avons apprécié la force en matière d'ajustement (ajustement de l'analyse des systèmes d'activité à l'approche par tâches de l'apprentissage) et qui seront explicités en 5.2.6, soulignent les limites de la transposition en didactique.

Chapitre 4 : conclusion

L'objectif du chapitre 4 était de fournir les apports théoriques qui permettent de comprendre la structure, les facteurs et les mécanismes en jeu dans l'appropriation et l'évolution d'un dispositif de formation destiné à la formation des enseignants en enseignement-apprentissage du et en FLES. L'appropriation se définit, comme nous l'avons vu au 3.2, comme un processus systémique d'apprentissage. À ce titre, notre cadre théorique nous apporte les réponses suivantes :

Tableau 45 : Synthèse des caractéristiques de l'apprentissage selon les différentes approches abordées.

	Neuro-connectionnisme Emergentisme	Socio- constructivisme	Théorie de l'activité et de l'action	Approche par tâches
Caractéristiques	Imprévisibilité Interdépendance des éléments Contextualisation (variation des situations) Incorporation, expérience Récursivité dans la construction des connaissances Interaction	Interaction- Médiation Tutorat (déclenchement social des apprentissages) Contextualisation	Expérience Incorporation Situation Système	Médiation-Tutorat Individualisation de l'apprentissage Macro-micro tâches Apports des TIC Imprévisibilité des tâches

L'approche socio-constructiviste insiste sur le fait que l'apprentissage est un phénomène à la fois intra et interpsychique. Il a lieu parce qu'il y a interaction. La médiation joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Elle précise également que l'apprentissage est social, donc le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage influence ce dernier.

Les approches neuro-connexionniste, neuro-phénoménologique et émergentiste soulignent l'importance des connaissances acquises antérieurement, car c'est la reconversion (recyclage) de ces dernières, par les mécanismes de la mémoire, qui rend possible l'acquisition des nouveaux apprentissages. Selon ces théories, la structure de l'apprentissage est un réseau de connexions interdépendantes. Ces deux éléments nous amènent à considérer l'apprentissage comme étant distribué et socialement et historiquement situé. Cette dernière caractéristique resitue l'importance du contexte dans l'apprentissage. L'engagement actif des acteurs dans l'apprentissage est indispensable. À ce titre, l'apprentissage passe par l'action du sujet, l'expérience vécue, au cours de laquelle il fait face aux erreurs, à l'imprévisibilité. Il y a apprentissage dès lors que le sujet-acteur ajuste ses pratiques en conséquence. Enfin, l'apprentissage est un processus discontinu (non linéaire) et autorégulé. L'un des mécanismes d'autorégulation est le *monitoring* métacognitif en tant que processus de pensée conscient et

volontaire qui permet le développement et l'optimisation de l'efficacité des stratégies personnelles dans l'apprentissage. Il est sensible au mécanisme de la mémoire et à la socio-émotivité individuelle. Individualiser les apprentissages contribue donc à un apprentissage de qualité.

Les théories de l'activité et de l'action insistent sur le fait que l'apprentissage a lieu par action de l'individu sur le monde et que l'individu, alors subjectif, se projette dans ses actions futures grâce à ses expériences passées. Toute activité humaine est définie comme un système, et les modèles des systèmes d'activité traduisent le caractère à la fois discontinu, individuel, médié (outils), médiatisé (interaction avec les pairs), distribué et situé de l'activité. L'activité se construit autour d'un objectif. En tant que système, elle se compose de plusieurs éléments interdépendants qui sont les outils, les tâches (division du travail), l'objet (d'apprentissage), les règles (normes) et la communauté. L'élément moteur de l'activité ce sont les tâches en tant qu'unités d'opération, et l'équilibre du système est maintenu par la capacité des individus à réduire les écarts entre les attentes de la communauté, régie par des règles, et ses propres besoins. Ces écarts se traduisent par l'émergence de conflits, de contradictions qui, selon le modèle, confèrent un caractère émergent, dynamique et co-évolutif au système d'activité, indispensable aux ajustements et aux transformations de ce dernier.

Les systèmes d'activité, appliqués aux pratiques enseignantes, proposent des possibilités d'analyses des pratiques enseignantes selon deux approches, qui permettent de tenir compte de la relation que les enseignants entretiennent avec leurs actions (perceptions) : la verbalisation par autoconfrontation et l'observation des pratiques pédagogiques. L'observation de l'activité enseignante s'inscrit dans une démarche clinique du travail (identité professionnelle) et l'observation par verbalisation n'est possible que dans le cadre d'une médiation de qualité (bienveillante) qui encourage la prise de recul de l'individu sur son activité. Dans le cadre de l'activité enseignante, les facteurs en jeu sont les contraintes institutionnelles, les caractéristiques intrinsèques des instituteurs et ceux du public apprenant ainsi que les écarts entre le travail prescrit et le travail réel. Elles positionnent l'enseignant en situation de tensions de rôle (identité plurielle) qui dépendent à la fois du cadre et des règles institutionnelles mais aussi de la perception que les enseignants ont de leur métier.

Puisque la tâche, en tant qu'opération à la fois individuelle et socialement située, constitue le moteur des systèmes d'activité, pour atteindre l'objectif de ces derniers (l'apprentissage en l'occurrence), l'approche par tâches constitue un modèle adapté au perfectionnement des apprentissages. L'action par la tâche, et spécifiquement dans le cadre de l'apprentissage, permet à l'individu de confronter ses perceptions ou ses pratiques habituelles à la réalité de l'action,

positionnant l'acteur dans l'inconfort (nouvelles difficultés) face auquel il devra produire de nouvelles tâches pour un retour à l'équilibre.

Dans un système d'activité, l'outil est essentiel à l'enrichissement des environnements pédagogiques, car il constitue le vecteur à partir duquel le sujet peut limiter ou intensifier ses actions. Les TIC et les dispositifs hybrides qui en découlent, et dont l'utilisation est applicable aux deux dimensions de la tâche (macro et micro tâche), sont des outils adaptés au développement de l'activité d'apprentissage par les tâches. Cela est rendu possible grâce à leur multimodalité, à la disponibilité des ressources et à la possibilité d'individualiser les tâches tout en offrant des possibilités diverses et variées d'interactions avec les pairs, permettant de soutenir une communication médiée des apprentissages. Associé au métier d'enseignant, le renforcement de l'activité de tutorat par l'usage des TIC s'accompagne de l'évolution de la posture enseignante (identité plurielle).

Appliquées spécifiquement à **Penseignement-apprentissage du et en FLES et de l'oral**, ces approches théoriques traduisent l'idée que les apprenants font usage des langues tout en les façonnant et que la verbalisation favorise l'apprentissage langagier. Ces éléments rappellent que le sujet est acteur de son apprentissage en resituant l'intérêt de l'expérience par la tâche dans l'acquisition et l'incorporation des savoirs ainsi que le rôle des interactions. Aujourd'hui, l'hyperdiversité linguistique (diversité et variations langagières) en milieu scolaire est mise en relation avec le fait que le bi-plurilinguisme devient un enrichissement en matière d'aptitudes à l'acquisition des langues grâce au caractère dynamique et varié du répertoire langagier des locuteurs bilingues. En matière de structures et de mécanismes, l'approche du *translanguaging* de l'apprentissage langagier rend compte de l'existence d'une zone commune de jeux processuels sous-jacents au bi-plurilinguisme. Cette zone est à l'origine de la flexibilité et de l'interdépendance des pratiques langagières. Elle confère à l'apprentissage langagier un caractère systémique, situé, distribué et émergent.

Enfin, **la contextualisation en didactique du FLES** occupe une place importante dans l'analyse des apprentissages et aborde également le contexte selon une approche systémique. Ainsi, en Afrique Francophone, c'est l'histoire du système éducatif qui a permis le développement, d'une spécialisation de l'enseignement du et en français à des locuteurs dont la L1 était différente du français. La distinction entre contexte et situation s'explique alors par les variations d'échelle dans les relations entretenues entre le contexte, la situation et le sujet.

Si la circulation des concepts et la diversité des cadres de référence en didactique des langues rendent compte de la nécessité de faire évoluer le concept de transposition selon une double dimension : géographique et culturelle, nous allons voir en 5.1.3 que la modélisation permet

d'aller au-delà du simple transfert et de tenir compte, dès le départ, des spécificités liées au contexte et aux individus.

Les théories de l'apprentissage nous permettent donc de situer l'appropriation d'un dispositif de formation comme un phénomène à la fois complexe, systémique dynamique, émergent, contextualisé, distribué, interactionnel et individuel. Les éléments qui justifient l'intérêt de ce chapitre 4 ont été explicités lors des synthèses de positionnement partielles et seront reformulés en (cf. 5.2.). Ce qui est intéressant à retenir à ce niveau, ce sont les problématiques relatives à l'approche systémique (apprentissage comme système d'activité), à la modélisation (modèle d'analyse de l'activité), aux variations d'échelle (écart entre exigences de la communauté et besoins individuels ; écart entre le travail prescrit et le travail réel ; écart entre perception, habitude d'usage et réalité de l'action) à l'émergentisme ainsi que celles qui nous amènent à considérer que trois types de facteurs influencent l'apprentissage (par extension, l'appropriation) : les facteurs situationnels (contexte, normes institutionnelles) ; les facteurs relationnels (médiation, tutorat) ; les facteurs dispositionnels (variables intrapsychiques, cognition). Nous consacrons le prochain chapitre à définir ces quatre concepts en tant que cadre de référence théorique en vue de notre positionnement épistémologique et à définir les différents facteurs d'influence.

Chapitre 5 : Positionnement épistémologique : système, variation d'échelle et émergentisme.

Introduction

Nous faisons le choix d'analyser et de modéliser l'appropriation au regard des approches systémique et émergentiste. Ces approches nous offrent la possibilité de tenir compte du caractère dynamique, imprévisible et complexe du parcours d'appropriation en tant que processus d'apprentissage, de rendre compte de l'activité enseignante selon une approche systémique et de répondre aux exigences du contexte d'étude. Ainsi, nous allons respectivement aborder ce chapitre en quatre étapes : (1) définitions et caractéristiques de l'approche systémique qui est à l'origine de la modélisation ; (2) caractérisation de la modélisation qui nous amènera aux questions relatives à la variation d'échelle ; (3) définition des sept variations d'échelle à partir desquelles nous mènerons nos analyses ; (4) description de notre second axe de positionnement épistémologique qu'est l'émergentisme. Nous clôturerons le chapitre en mettant en avant notre synthèse de positionnement au regard des théories de l'apprentissage.

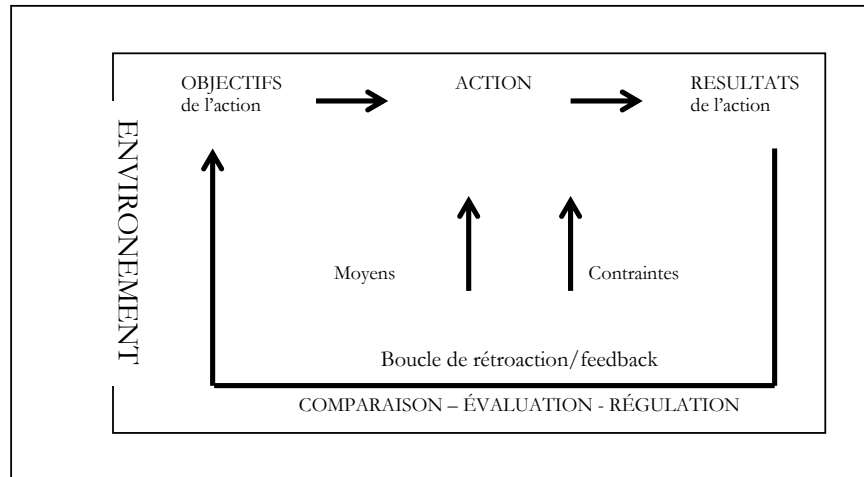
5.1. Approche systémique : définition et caractéristiques

5.1.1. Définition du système dynamique

Lesourne (1988) propose de définir le système comme un ensemble d'éléments liés grâce à de multiples relations et capables d'être en interaction avec son contexte, de répondre, d'apprendre, d'évoluer et de s'auto-organiser. Le système est donc un ensemble d'éléments interdépendants, organisés en vue d'un objectif. Selon De Rosnay (1975) l'approche systémique contribue à augmenter l'efficacité de l'action en prenant en compte l'ensemble des éléments du système ainsi que les interactions entre ces éléments. L'approche systémique permet de prendre en compte les notions de : système, interaction, rétroaction, régulation, organisation, finalité, de variation, de vision globale et d'évolution. Elle se matérialise à travers un processus de modélisation en vue de prendre en compte la complexité des phénomènes. Le Moigne (1977) à la suite de von Bertalanffy (1973), soutient que l'approche systémique se déploie selon quatre objectifs : (1) développer une théorie explicative de l'univers vu en tant que système ; (2) modéliser la complexité ; (3) rechercher des concepts, des lois et des modèles de même forme pouvant s'appliquer à différents ensembles ; et (4) conceptualiser des artefacts ou outils. Le Gallou (1993) envisage le système comme une unité cohérente et autonome,

formé d'objets réels ou conceptuels (éléments matériels, individus, actions, etc.) organisés en fonction d'un objectif (ou d'un ensemble de buts, objectifs, finalités, projets, etc.) au moyen d'un jeu de relations (interrelations mutuelles, interactions dynamiques, etc.), le tout immergé dans un environnement. Le schéma suivant donne un aperçu de l'articulation des éléments du système dont l'interaction contribue à l'action :

Figure 19 : Articulation des éléments du système (Raynal & Rieunier, 2014).



Le schéma présente l'action comme l'élément moteur du système. Une action se déroule sous l'effet des contraintes et des moyens de l'environnement en vue d'atteindre les objectifs fixés par le modèle. Il y a donc dans les systèmes deux facteurs clés : les objectifs et les boucles de rétroaction qui permettent de réguler l'action en cours. Toutefois, inspiré par Varela, Thompson, & Rosch (1993) avec le concept de l'énaction, Weick (1995) conçoit l'approche systémique dans une dimension processuelle. Le système est alors défini comme un processus qui se construit ou se déconstruit à travers les interactions entre les individus. Il s'agit d'une approche psychosociologique de l'organisation qui se caractérise par l'aller-retour permanent entre l'individu et le groupe ainsi que par leurs interactions. Selon Weick (1995) la notion de système intégrant la recherche de « buts » est inadaptée aux systèmes sociaux, qui acceptent une pluralité d'objectifs, souvent contradictoires. Weick (1995) propose alors une typologie des systèmes dynamiques : systèmes ouverts ou systèmes fermés sur leur environnement, systèmes naturels ou artificiels ou sociaux, systèmes organisés hiérarchiquement ou systèmes en réseau, systèmes hyper complexes (Bunge, 2003, 2013).

En résumé :

Le système est un ensemble d'éléments reliés par de multiples relations d'interdépendance organisées et orientées vers un objectif et pour l'amélioration de l'action. Il permet de modéliser la complexité par application de lois, de concepts, de modèles applicables à différents ensembles. L'action constitue l'élément moteur du système. Elle se déroule sous l'effet de contraintes, grâce à des moyens (outils) et des phénomènes de rétroaction (médiation) permettant la régulation du système.

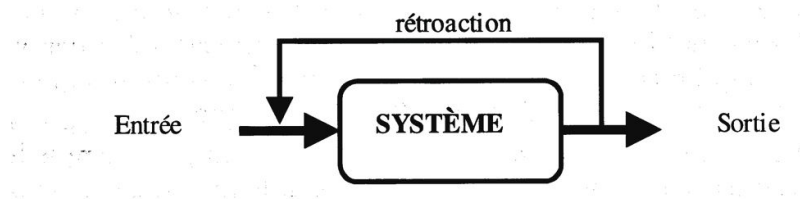
5.1.2. Les caractéristiques du système complexe dynamique

D'une manière générale, l'approche systémique vise à la formalisation d'une méthode pour organiser la production de connaissances sur les objets et, à partir de ces productions, orienter l'action sur ces objets. L'une des propriétés des systèmes dynamiques est leur complexité. Selon Méléze (1972) la notion de complexité se traduit par « .../l'incapacité que l'on a de décrire tout le système et de déduire son comportement à partir de la connaissance des comportements de ses parties » (1972, p. 50- 51). Selon De Rosnay (1975) la complexité est attribuable à cinq facteurs : (1) la grande variété des composants possédant des fonctions spécialisées ; (2) les éléments organisés en niveaux hiérarchiques internes ; (3) les interactions non linéaires ; (4) la difficulté, voire l'impossibilité, de dénombrer de façon exhaustive les éléments qui le constituent ; et (5) la grande variété des liaisons possibles (à noter que la plupart de ces liaisons ne sont pas linéaires). Selon Morin (1990) pour comprendre le monde, il est nécessaire d'associer les principes antagonistes d'ordre et de désordre, en y adjoignant celui d'organisation. S'inspirant de Weaver (1948) il met en confrontation la complexité désorganisée et la complexité organisée. L'idée de la complexité désorganisée correspond au deuxième principe de la thermodynamique qui se traduit par le caractère de l'irréversibilité des phénomènes. La complexité organisée signifie que les systèmes sont eux-mêmes complexes, en ce sens que leur propre organisation suppose ou produit de la complexité. Pour lui, il y a une relation entre la complexité désorganisée et la complexité organisée. On comprend alors que le degré de complexité d'un système puisse dépendre du nombre de ses composants, ainsi que du nombre et de la nature des relations qui les lient.

Il y a rétroaction lorsque des informations sur les résultats d'une transformation sont transmises dès l'entrée du système (Lapointe (1993); cf. Figure 19 : Articulation des éléments

du système (Raynal & Rieunier, 2014). Elle est qualifiée de négative si l'écart entre le but par un système et son extrant diminue. Il s'agit de la tendance d'un système à maintenir un état de stabilité malgré les changements extérieurs. La rétroaction favorise le maintien de l'équilibre. On parle alors d'homéostasie. Elle permet au système de conserver et de protéger son identité, sa nature, malgré les pressions de l'environnement. La rétroaction caractérise les systèmes ouverts qui conservent leurs structures et leurs fonctions intactes par l'intermédiaire d'équilibres dynamiques successifs (cf. Figure 20). Cependant, une rétroaction peut être qualifiée de positive dès lors que l'écart entre les buts et les extrants s'accroît. Cela implique que la nature et l'identité du système évoluent vers de nouvelles propriétés face aux sollicitations environnementales. Dans ces circonstances, la rétroaction favorise la recherche de nouveaux objectifs à poursuivre, le changement et la mise en place de nouvelles fonctions qui peuvent aller jusqu'à l'éclatement du système.

Figure 20 : Le système (Donnadiou & Karsky, 2002)



La régulation est le fonctionnement d'un système qui repose sur l'existence de multiples boucles de rétroaction, certaines négatives, d'autres positives. Articulées entre elles selon une logique de réseau, ces boucles combinent leurs actions pour maintenir à la fois l'équilibre du système et l'adapter aux évolutions de son environnement. C'est donc ce processus de régulation qui permet de mettre en place la modélisation du système ou du processus. Le tableau suivant résume l'ensemble des caractéristiques des systèmes complexes dynamiques :

Tableau 46 : Caractéristiques des systèmes complexes dynamiques.

Caractéristique	Descriptions
Objectif/but/finalité/Projet	Décrire et expliquer le développement des systèmes complexes au fil du temps.
Interaction	Systèmes constitués de sous-systèmes qui interagissent.
Transformation	Les changements dans l'un des sous-systèmes ont un effet sur tous les autres sous-systèmes.
Variation	Les systèmes témoignent de variations.
Environnement et autorégulation	Les systèmes évoluent au sein d'un l'environnement et grâce à une auto-réorganisation.
Non-linéarité	L'évolution peut observer différentes trajectoires généralement non linéaires.
Stabilité et non prédictibilité	Les systèmes ont des tendances momentanées à la stabilité, mais ne sont jamais prédictibles.
Complexité	La complexité apparaît comme un résultat de l'interaction des variables.
Comportement itératif	L'évolution du système est un processus itératif : le système accumule et recycle les informations antérieures en vue de compléter ou corriger le modèle « <i>qui émerge</i> » progressivement.
Globalité	La globalité exprime à la fois l'interdépendance des éléments et la cohérence de l'ensemble. Attitude holistique : voie d'entrée dans la démarche systémique : tous les aspects d'un problème sont abordés d'un point de vue général « <i>global</i> » et « <i>local</i> »
Rétroaction	Dans un système (ou sous-système) siège d'une transformation, il y a des variables d'entrée (<i>input</i>), des variables internes circulantes (<i>throughput</i>) et des variables de sortie (<i>output</i>). Les entrées sont sous l'influence de l'environnement externe du système et les sorties résultent de l'activité de son milieu interne La boucle de rétroaction (feedback) test out mécanisme permettant de renvoyer à l'entrée du système des informations directement dépendantes de la sortie.
Émergence (Le tout est, à la fois, plus et moins que la somme de ses parties)	À partir d'un certain niveau de complexité et d'organisation des entités, des propriétés authentiquement nouvelles émergent des systèmes complexes. Irréductibilité de l'émergence : les propriétés émergentes sont irréductibles et ne peuvent être déduites des phénomènes de bas niveaux à partir desquels ils émergent.

En résumé :

Ansique l'indique le tableau ci-dessus, les systèmes dynamiques sont caractérisés par une interdépendance complète de telle sorte que la modification d'une variable aura un effet sur toutes les autres variables appartenant au système. Les interactions entre les multiples composants du système sont non linéaires et le phénomène de rétroaction est une caractéristique structurante du système. Dans de nombreux systèmes complexes, le résultat de l'évolution ne peut être calculé au fil du temps, parce que les variables qui interagissent ne cessent de changer et d'évoluer. L'intérêt de l'approche systémique repose également sur la possibilité qu'elle offre de projeter les phénomènes étudiés sous forme de modèle.

Nous venons de confirmer les caractéristiques d'un système. Parmi elles se trouve la possibilité de modéliser les systèmes. Ainsi, le prochain paragraphe est destiné à la définition et aux objectifs de la modélisation dont nous avons pu dégager un aperçu au cours de l'analyse de l'apprentissage au regard des systèmes d'activité en 4.3.2.1b et en 4.4.

5.1.3. Approche conceptuelle de la modélisation

5.1.3.1. Définition et objectifs de la modélisation

Parot, Richelle, & Quadrige (2004) nous rappellent que la construction d'un modèle est une représentation formelle d'un ensemble de situations ou de phénomènes en vue d'en comprendre les propriétés et les interactions. Cela suppose un effort d'observation, d'analyse et d'abstraction, de repérage des structures invariantes, de vérification des singularités et des situations de généralisation du modèle.

Selon (Migne, 1970, 1994) parler de modèle en sciences, c'est considérer deux définitions du modèle : analogique et mathématique⁸⁶. Nous nous intéressons spécifiquement à la conception analogique qui renvoie à un groupement de correspondances analogiques entre un objet naturel et un objet fabriqué (Canguilhem, 1994). Le modèle est alors la construction d'une forme réduite et malléable de l'objet étudié afin d'obtenir des résultats utilisables et applicables à l'objet lui-même. Le modèle ne peut pas être une métaphore ou une image, mais la construction d'une relation qu'il entretient avec l'objet. Selon (Migne, 1970), le modèle tente de reproduire la représentation initiale de l'objet. C'est d'ailleurs ce qui le rend fécond, mais qui constitue la source des difficultés de son élaboration. Ainsi, si le modèle ne se limite qu'à une reproduction de la représentation de l'objet, il n'en fera pas plus progresser la connaissance. Cependant, il faut admettre que, en tant que construction abstraite, il permet d'accéder à des ressources d'une analyse logique. Dès lors, ainsi que le rappelle Migne (1970) en appliquant l'analyse logique aux éléments du modèle, le chercheur parvient à se rendre compte des relations nouvelles qui existent entre les composantes du modèle, et il les projette ensuite sur l'objet réel.

⁸⁶ Le modèle mathématique est un système de définitions sémantiques et syntaxiques, conçu avec un langage mathématique et algorithmique en ce qui concerne les rapports entre des éléments constitutifs de l'objet (Canguilhem, 1994). Le modèle mathématique étudie un objet abstrait, constitué par sa définition. Il s'agit alors d'un objet construit. On cherche ainsi, à remplacer du visible compliqué par de l'invisible simple.

Nous pensons, à la suite de Bertin (2015) que la raison d'être d'un modèle est de fournir un cadre conceptuel pouvant expliquer la façon dont chaque observation de terrain est liée à la fois au dispositif « théorique » conçu par l'enseignant et aux pratiques des apprenants, qui lui donnent sa réalité sociale. En ce sens, le modèle n'est pas une réponse. Il offre l'occasion de problématiser des questions de manière à éclairer un aspect particulier en cohérence avec la totalité du dispositif. Le modèle permet alors de faire émerger la complexité, de dépasser les représentations initiales et d'initier des questionnements. Selon une perspective émergentiste, l'approche modélisatrice constitue une aide pour ordonner un environnement, celui de l'enseignement-apprentissage en perpétuelle évolution (Bertin & Gravé, 2010; Larsen-Freeman & Cameron, 2008; Bertin & Narcy-Combes, 2012; Narcy-Combes, Bertin, Miras, & Combes, 2014; Bertin, 2015). Le modèle devient alors une représentation ou une configuration d'un système au sein duquel s'opérationnalisent les processus d'apprentissage. Dans ces circonstances, il renvoie à trois finalités : comprendre, concevoir et former (les enseignants, les tuteurs). Le modèle, qui n'a pas pour objectif de prédire, se caractérise par quatre fonctions essentielles (Narcy-Combes et al., 2014; Bertin, 2015) :

Tableau 47 : Les fonctions du modèle

Fonctions	Caractéristiques
Repérage dans l'incertitude	Offre un guidage au sein de l'incertitude ; bien qu'il ne soit pas possible de prédire comment vont s'opérationnaliser les processus cognitifs, le modèle rappelle aux enseignants et concepteurs de dispositifs la variété des interactions présentes dans la situation de formation et favorise la mise en place de ce que (Spear & Mocker, 1984) appellent <i>organizing circumstances</i> . Le modèle permet de se repérer et d'organiser ce qui est possible ;
Structurer un guidage	Aide à structurer ce qui peut l'être dans la situation, aussi est-il important de s'assurer de la validité théorique des représentations qui le fondent. La modélisation est donc le cadre auquel se réfèrent les acteurs pour s'assurer de la validité des notions et concepts sur lesquels se basent les interactions en jeu dans l'enseignement-apprentissage ;
Fonctions technologiques et rôles humains	Permet, enfin, d'identifier les fonctions technologiques et les rôles des acteurs humains à partir des interactions figurées dans le modèle.

La modélisation permet dès lors de comprendre et d'aider au guidage des médiations de tout genre au sein du dispositif. Selon Bertin (2015) le modèle ne peut être normatif (c'est-à-dire algorithmique). Il est fondamentalement heuristique, en ce sens qu'il doit être conçu pour guider la réflexion et faire émerger des interrogations en fonction d'un contexte donné. Le modèle doit être suffisamment flexible afin de rendre compte de situations variables et des divers acteurs. La modélisation doit permettre d'identifier la nature des différents pôles ou des

différentes échelles qui constituent le dispositif. Il doit pouvoir traduire et repérer les phases des interactions et assurer l'interdépendance entre les variations d'échelle. Selon Bertin (2015) il s'agit d'une condition déterminante pour l'émergence de nouvelles propriétés au sein du système. Le modèle est donc par essence « un outil pour penser » (Bertin, 2015, p. 13). Dans cette perspective, le modèle ne prescrit aucune vision particulière pour aucun des éléments qui le composent (pratique discursive/culture, apprentissage de la langue étrangère, technologie, enseignants, tuteur, médiation). Il revient à chacun de reconstruire et d'adapter le modèle en fonction de son contexte. Ainsi, son déploiement suppose l'émergence de processus cognitifs et/ou sociaux, mais aussi langagiers. Il est à exclure toute certitude quant à son adéquation entre le résultat des processus et l'intention de formation des concepteurs. La modélisation tend alors à proposer une configuration globale, compréhensive du dispositif. Elle ne doit pas se cantonner aux uniques matériaux, activités ou technologies. Elle doit être holistique, projeter l'organisation de l'ensemble des entités du système et parvenir à décrire significativement les interactions (Narcy-Combes et al., 2014; Bertin, 2015).

5.1.3.2. Approche écologique de la modélisation

L'écologie, qui a pour objet d'analyser les interactions qui existent entre les organismes vivants et leurs milieux, présente un caractère systémique. En effet, l'approche écologique analyse l'individu (le sujet-enseignant dans le cadre de notre recherche) dans sa globalité. En nous intéressant aux mécanismes sous-jacents à l'appropriation d'un dispositif de formation, il est donc nécessaire de tenir compte des interactions entre l'individu, le dispositif et l'environnement d'évolution. Systématisée par la psychologie développementaliste de (Bronfenbrenner, 1979, 1994), ainsi que le rappelle (Massé, 1990), le modèle de Bronfenbrenner postule que l'environnement influence le développement de l'enfant. A ce titre, l'approche écologique, prenant appui sur les modèles environmentalistes du développement humain, soutient, comme nous l'avons vu en 4.1.2 et 4.3.2, que l'individu construit son environnement tout en étant influencé par ce dernier. Le développement et l'évolution de tout objet (vivant ou non) sont alors les résultats de l'interaction et des interdépendances continues entre un organisme vivant et son contexte. Il s'agit d'une influence mutuelle renvoyant au principe de la complexité (Morin, 1990; Morin & Moigne, 1999). A ce titre, nous pouvons admettre qu'un dispositif de formation ne saurait être considéré comme un « état » mais en tant que « processus » (Hage & Reynaud, 2014). Insistant sur l'intérêt d'évaluer l'effet des interactions entre les différents facteurs environnementaux sur le développement de l'individu, Bronfenbrenner (1979) propose une taxinomie des divers

types d'environnements en interaction à savoir : l'exosystème et le macrosystème, le mésosystème, le microsystème, l'onctosystème et le chronosystème (cf. Annexe 40 - Taxinomie de (Bronfenbrenner, 1979)). Pour évaluer un processus d'apprentissage à travers ces différentes variations d'environnement, il importe également de tenir compte de l'ensemble des modifications susceptibles de transformer les interactions à l'intérieur du système. Les individus, et par ailleurs, les dispositifs de formation, ne sont pas figés et confinés dans un seul environnement, ils ont vocation à opérer des changements et évoluer (Hage & Reynaud, 2014). Dans cette perspective, Bronfenbrenner (1979) propose de qualifier les changements qui émergent durant l'évolution de « transition écologique ». La transition écologique suppose alors que toute modification susceptible de transformer le sujet par un changement de rôle, de milieu ou les deux à la fois. Cette position rejoint celle de (Lahire, 1998, 2001, 2002, 2011, 2012) relative à l'approche holistique de l'habitus, où la vie des individus est parsemée de diverses habitus et transitions écologiques. Qu'il s'agisse des changements durant la scolarité ou au cours de l'expérience socioprofessionnelle, ces transitions font partie intégrante de l'évolution des individus (Lahire, 2002 ; cf. 3.3.3)

5.1.3.3. De la sortie des modèles linéaires vers un modèle co-évolutif du processus d'appropriation

Les modèles centrés sur la notion de phase, présenté par Ulrich, (2000), décrit le processus de conception de projet ou de dispositif comme une succession de six phases où à la réalisation de certaines activités et tâches n'est prévue que durant certaines phases. S'inscrivant dans le processus d'ingénierie (cf. 3.1.3.4), un tel modèle, ainsi que le rappellent (Raynal & Rieunier, 2014), rejoint le modèle de l'apprentissage en « escalier » (Piaget, 1970 ; cf. Figure 4 : Les étapes de l'évolution d'un dispositif de formation) que remettent en cause, entre autres, des « néopiagétiens » et « postpiagétiens » tels que Houdé (2007a, 2007b, 2014) et Siegler (2000). Ces derniers soutiennent que le modèle piagétien est linéaire et cumulatif (les Stades de développement) correspondant au « modèle de l'escalier ». Dès lors, l'enfant passe progressivement d'un stade d'intelligence sensori-motrice à un stade d'intelligence concrète. Dans cette perspective, et selon le modèle, à l'adolescence, il accède au stade d'une intelligence formelle logico-mathématique avec la construction et la maîtrise du raisonnement logique, considérée comme une forme optimale de l'adaptation logique (Houdé, 2007a). Par conséquent, tenant compte de ce qui vient d'être dit, l'intelligence ou la connaissance se construit par paliers successifs dont le franchissement récuse les erreurs que peuvent commettre les individus ou apprenants demeurés au palier ou phase précédent (Raynal &

Rieunier, 2014). La figure suivante montre la progression en escalier, palier ou phase de la mise œuvre des apprentissages ou conception de dispositif.

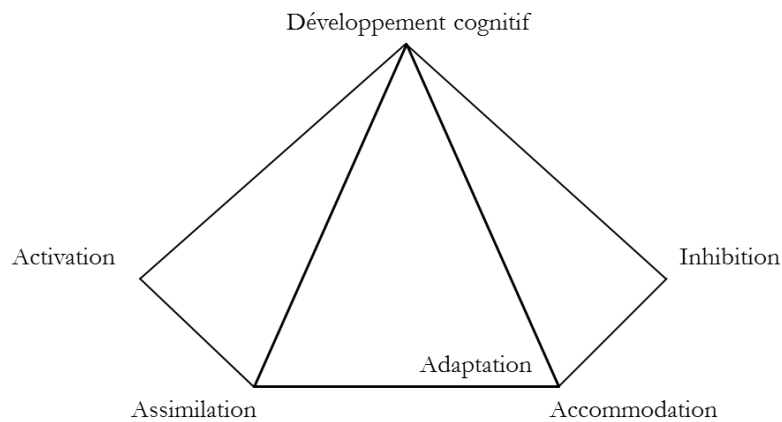
Figure 21: Les six phases du processus de conception.



Chaque phase correspond à un état du projet ou de l'apprentissage. Cela renvoie à une évolution linéaire. La réalisation des activités est entièrement cloisonnée. Le modèle mécanique de Ullman (2002) soutient l'idée de tâches génériques approuvées grâce au passage d'une phase à l'autre. Ainsi chaque étape du projet, ne correspond qu'à une série d'activités. Une telle approche se trouve renforcer par les structures de type mécaniste qui offrent peu de place aux variations ainsi qu'à la négociation (Bernoux, 2014). Elle peut, par ailleurs, conduire à un management de type transactionnel rejetant toute évolution conjointe des actions (Bass, 1985, 1991, 1999; Bass & Stogdill, 1990).

Toutefois, selon (Ehrlich & Raven, 1964) , la co-évolution représente l'évolution de deux ou plusieurs entités. Cette évolution se réalise grâce à l'action entre les entités et des facteurs sélectifs réciproques. Comme le montre l'approche écologique (cf. 1), le modèle connexionniste de la mémoire, ainsi que les théories des systèmes complexes, les différents pôles ou les différentes entités s'influence mutuellement. Cette position rejoint celle de Houdé (2007b, 2014) et Siegler (2000). Ainsi selon Houdé (2007a) l'expérience de la double ligne de jetons « ne teste pas la capacité d'inhibition de la stratégie heuristique longueur = nombre suractivité par le matériel expérimental (écartement des jetons) » (2007a, p. 74). Partant de cette analyse, Houdé (2007b, 2014) propose de compléter le modèle piagétien de l'assimilation/accommodation par le modèle activation/inhibition, représenté comme suit :

Figure 22: La double dynamique de l'adaptation dans le développement cognitif :
assimilation-accommodation / activation-inhibition (Houdé, 2007a, p. 113)

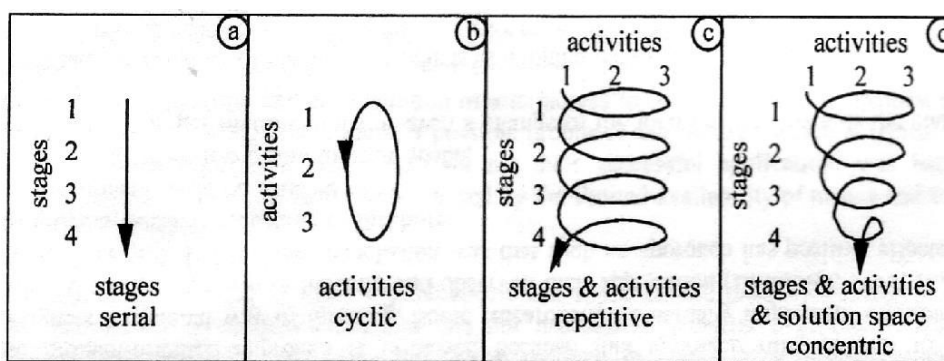


Houdé (2007a, 2007b, 2014) postule qu'il existe trois nouvelles théories capables d'expliquer le développement aujourd'hui : (1) celle de Piaget, à laquelle s'ajoute le fait d'apprendre à inhiber des stratégies entrant en compétition ; (2) le modèle de Robbie Case et Kurt Fischer (1990) qui considèrent le développement de l'enfant comme un système dynamique non linéaire avec des apprentissages irréguliers et l'intégration de l'erreur ; (3) le modèle de Siegler qui propose un modèle de développement de l'enfant correspondant à des vagues qui se chevauchent (Siegler, 2000). Dès lors, Houdé (2007a) soutient que « ces trois théories convergent : elles mettent en cause la chronologie trop rigide des stades et mécanismes de Piaget qui font passer d'un stade à l'autre. ». Il admet, par conséquent le rôle et l'importance de l'erreur, ainsi que de l'émotion dans le développement et l'apprentissage. Ce qui fait de l'apprentissage une activité à la fois non linéaire, individuelle et collective, nécessitant de l'accompagnement en vue du traitement des erreurs. Il s'agit d'une activité qui autorise la mise en œuvre de structures de type organique (Bernoux, 2014) entraînant, par conséquent un style managérial de type transformationnel plus enclin à la négociation ainsi qu'à des « actions conjointes » que Filliettaz (2002, p. 63)⁸⁷ conçoit comme « une reconnaissance mutuelle des pratiques des participants et sur la mise en commun de leurs ressources individuelles ». On comprend alors pourquoi Thompson (2014) envisage la co-évolution comme une « mosaïque géographique » en ce sens que la réalité évolutive globale émerge de phénomènes locaux. La co-évolution n'est possible que grâce à la transformation des habitudes et par la capacité des

⁸⁷Se référant aux actions collectives, il fait la distinction entre « actions conjointes » et « actions à plusieurs ». Cette distinction correspond au degré de reconnaissance réciproque entre acteurs d'un dispositif. Les « actions à plusieurs » renvoient à l'idée que l'enjeu de l'activité entre les agents n'est pas commun et qu'aucun investissement interactionnel (Bange, 1992) n'est envisagé

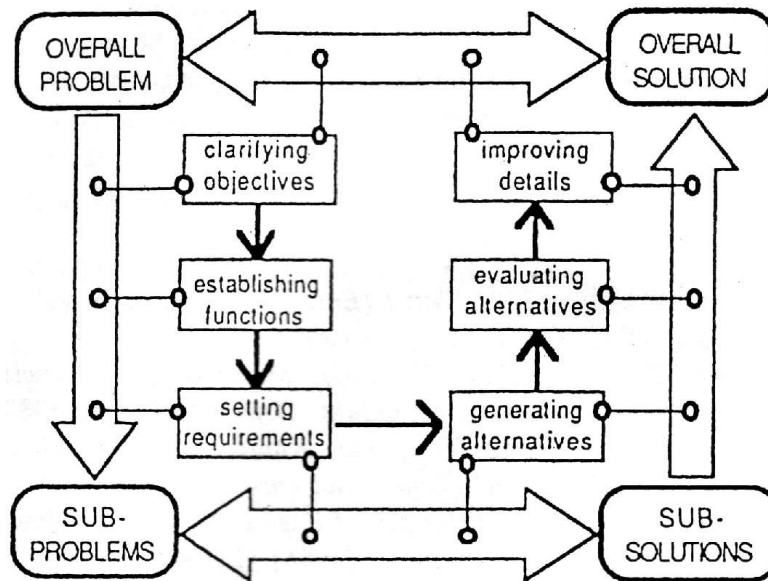
communautés et des groupes à prendre en compte les tensions et les modifications qui apparaissent en raison des interactions dues à l'interdépendance des entités. Lonchamp (2004) rappelle que les modèles séquentiels, dans les programmes de conception, encouragent la mise en œuvre de suites de phases enchaînées. Il fait remarquer que ce type de méthode est très rarement respecté, compte tenu des réitérations indispensables, en raison, entre autres, des tensions et des difficultés rencontrées par les acteurs en voulant intégrer les contraintes liées au passage d'une phase à l'autre au cours d'une activité. A cet effet, Blessing (1996) propose d'envisager une modélisation du processus de conception comme suit :

Figure 23: L'évolution des modèles du processus de conception



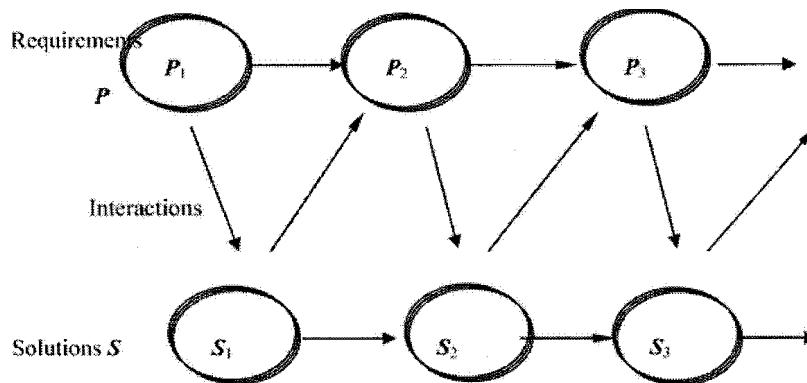
Il s'agit d'une modélisation fondée (a) sur un flux sériel d'étapes ; (b) un flux cyclique d'étapes et (c) sur un flux répétitif à la fois des étapes ainsi que des activités. Le modèle permet progressivement de prendre en compte, d'une part, le parallélisme des activités menées, et d'autre part, leur interdépendance. Cross (1989) propose un modèle, partiellement inspiré de la notion de phase, mais permettant d'aller vers une approche de co-évolution :

Figure 24: Vers une co-évolution des processus (Cross, 1989)



Le modèle indique une représentation axée sur une succession d'activités, avec une symétrie (voir doubles flèches horizontales) établie entre les problèmes et les solutions, mais également entre sous-problèmes et sous-solutions. Une telle approche remet en question les approches séquentielles qui soutiennent des relations unidimensionnelles, non-symétriques. Le modèle représente de grandes flèches verticales extérieures qui montrent que l'analyse des concepteurs est constituée à la fois d'une décomposition des problèmes en sous-problèmes et d'une recomposition des sous-solutions en solutions. Le modèle permet ainsi aux concepteurs de prendre en compte la coexistence de deux domaines à savoir d'une part, les réseaux de problèmes, et d'autre part les réseaux de solutions. Dans cette perspective, Dorst & Cross (2001) postulent une co-évolution des problèmes et des solutions. Ils décrivent cette co-évolution comme une forme de créativité, d'innovation dans le processus de conception. Cette position est soutenue par Maher & Tang (2003) dont le modèle, qualifié de co-évolutif, et représenté comme suit :

Figure 25: Modèle co-évolutif (Maher & Tang, 2003).



Il s'agit d'un modèle computationnel qui permet de tenir compte à la fois de la recherche de solutions et d'intégrer les spécificités et les besoins qui émergent de la mise en œuvre des activités. Il autorise ainsi l'articulation du *Top-down* (approche descendante) et du *bottom-up* (approche ascendante) dans la mise œuvre de projet ou dispositif (Diamond, 2006).

En résumé :

Modéliser ne consiste pas à fournir une réponse prédictive à une problématique mais à problématiser des questions pouvant éclairer un aspect particulier en cohérence avec la totalité d'un dispositif. Le modèle a notamment pour objectif d'identifier la fonction des technologies et le rôle des acteurs dans le fonctionnement d'un système. La force du modèle réside à la fois dans le fait que sa mise en place appréhende le caractère émergent des composants du système et de son activité mais aussi parce qu'il est réalisé de façon à pouvoir être reconstruit et adapté en fonction des contextes.

En réponse à la définition de la modélisation qui vient d'être faite et des caractéristiques afférentes dont l'une consiste à prendre en compte l'interdépendance entre les différents éléments et l'interaction d'un système en tenant compte des variations d'échelle, nous consacrons le prochain alinéa à la définition des différents niveaux d'échelles qui interviennent dans l'apprentissage. Pour déterminer les différents niveaux de variation d'échelle, nous nous référons aux éléments théoriques qui ont été formulés lors du chapitre 4.

5.2. Variations d'échelle

Pour entreprendre l'analyse de l'expérience ou de la pratique de l'appropriation, nous faisons le choix du recours à un positionnement impliquant une réflexion phénoménologique de l'action (cf. 4.2.2.1) afin de sortir d'une analyse linéaire de l'appropriation. Selon Rey (2003, 2014)⁸⁸ une grandeur varie linéairement par rapport à une autre à partir du moment où leur variation est proportionnelle. La linéarité correspond donc à une ligne droite. C'est-à-dire que le paradigme de la linéarité n'offre aucun changement, aucune modification en dépit des multiplications de l'ensemble de situations possibles. A l'inverse, Rey (2003, 2014) soutient qu'il en est tout autrement des équations ou des dispositifs non linéaires. Ainsi lorsqu'une variable change, les grandeurs qui lui sont attachées se modifient avec plus ou moins de régularités. Cependant, il peut exister des seuils où peuvent se produire des transformations. Pour gérer ces variations et ces seuils où se produisent les transformations, Rey (2003, 2014) propose de travailler en termes de « ordre de grandeur » et de « taille », autrement dit, opérer des variations d'échelle entre les seuils. Cette démarche contribue à mieux intégrer le caractère imprévisible des opérations dans une activité. Selon Rey (2003, 2014) à partir d'une certaine taille d'évolution (grandeur), les éléments d'un système opèrent des variations de grandeur pour s'adapter et trouver leur équilibre à l'intérieur du système. A une taille plus petite, l'objet affiche des conduites et des formes qui peuvent se modifier à une taille plus grande⁸⁹. Par conséquent, la variation de grandeur introduit un changement de comportement au sein du système, de l'organisation. Ainsi, grâce au changement d'échelle, le monde n'est plus invariant. Cette position nous invitait à tenir compte des ordres de grandeur, de la non linéarité ainsi qu'à opérer des variations d'échelle, rejoint la position de Spaëth (2013, 2014) en Didactique des langues et cultures.

Par conséquent, en proposant de reprendre la notion de « jeux d'échelles », Spaëth (2013, 2014), évoquant Revel (1996), nous invite à nous éloigner de la tentation d'une analyse exclusivement macroscopique de l'expérience humaine pour prendre en compte l'examen microscopique de l'action humaine. Reprenant le concept de « jeux d'échelles », Ricoeur (2000) indique que :

« L'idée-force attachée à celle de variation d'échelle est que ce ne sont pas les mêmes enchaînements qui sont visibles quand on change d'échelle, mais des connexions restées

⁸⁸ Olivier Rey est mathématicien et philosophe, il travaille sur les équations non linéaires et sur les notions de « taille et de grandeur ».

⁸⁹ Rey se réfère ici aux travaux de Turing sur les transformations morphologiques de l'étoile de mer : A l'échelle de la petite taille, l'étoile est ronde ; à l'échelle d'une grande taille, elle est polyforme avec les bras d'étoile qui apparaissent.

inaaperçues à l'échelle macrohistorique/.../L'histoire, elle aussi, fonctionne tour à tour comme une loupe, voire un microscope, ou un télescope » (2000, p. 268)

Selon Ricoeur (2000) la micro-analyse de l'histoire (stratégie individuelle, familiale ou collective dans le discours historique) ne parvient, en dépit de ses prétentions universelles, qu'à une représentativité limitée. Il en va de même de la macro-analyse de l'histoire confrontée à la multiplicité et à la dissemblance des catégories d'actions et d'expériences.

Changer d'échelle, dans le cadre de la mise en place d'un dispositif et d'une modélisation, permet d'appréhender autrement et d'observer des actions et des pratiques jusque-là invisibles. Nous situons, dans le cadre de notre étude, neuf (9) niveaux de variations d'échelle.

5.2.1. Échelle globale – locale

5.2.1.1. Quelques rappels

La problématique de l'échelle intervient lorsque nous abordons l'approche conceptuelle du dispositif en 3.1.1, l'analyse des systèmes d'activité en 4.3.2.1 et 4.4 et l'enseignement-apprentissage du et en FLES en 4.5. En effet, le dispositif se caractérise notamment par l'écart qui existe entre ses propriétés idéelles, fonctionnelles (échelle globale, car liées à la phase de conception) et ses propriétés actuelles (échelle locale, car liées à l'action des individus au sein d'une communauté) ; l'analyse des systèmes d'activité, et particulièrement de l'activité enseignante, met à la fois l'accent sur l'importance, en termes d'évolution du système, des tensions qui découlent des écarts entre les besoins des individus et les exigences institutionnelles et sur les écarts entre le travail prescrit (échelle globale) et le travail réel (échelle locale) ; l'enseignement-apprentissage du et en FLES rend compte de l'écart entre les choix institutionnels en matière de politiques linguistiques éducatives (échelle globale) et les pratiques langagières sociales (échelle locale).

5.2.1.2. Définition de l'échelle

Renforçant la position de Wallerstein, Horsey, & Geze (2006), Wieviorka (2012), Calhoun & Wieviorka (2013), Morin (2015) nous convie à « *Penser global* » en soutenant qu'il existe une interdépendance entre l'individu, l'être social et l'humanité. Il propose de nous éloigner de la tendance à la dispersion, à la séparation et de faire face aux questions à la fois complexes et fondamentaux en recherchant et en construisant les liens et interrelations. Wieviorka (2012) rappelle que dans les sciences sociales, il s'est créé deux pôles : d'un côté, le global (macro : qui concerne le général, l'international, le transnational, le mondial) et de l'autre, le local (micro : relatif au subjectif, au personnel, au plus intime). Il rappelle que de nombreux travaux

se situent plus sur un pôle, ou sur un autre. Il invite alors à opérer un « grand écart », c'est-à-dire penser et analyser simultanément les deux pôles. Il y a donc une variation d'échelle à faire entre une spécialisation dans l'étude des systèmes et une étude relative aux individus, aux sujets ou acteurs. Il s'agit, du fait de la globalisation, d'articuler les deux registres à la fois pour sortir du nationalisme méthodologique et intégrer une logique plus cosmopolite (Beck, 2006). Alors que Crozier & Friedberg (1977) entre autres, nous invitaient à articuler « l'acteur et le système », Calhoun & Wieviorka (2013) rappellent que si l'articulation est toujours nécessaire, les niveaux deviennent plus nombreux. L'espace pour l'analyse est devenu plus vaste, allant d'un espace planétaire, mondial à l'individu, au cœur de sa subjectivité, de son expérience. L'analyse de l'action, qu'elle soit institutionnelle ou individuelle, doit opérer un « grand écart » afin de penser « global » et « local » (Wieviorka, 2012; Calhoun & Wieviorka, 2013). Cela permet de mieux prendre en compte l'idée du Poète Glissant : « Agit dans ton lieu, pense avec le monde⁹⁰ » (Glissant, 2006, p. 150). En cela, Glissant rejoint la réflexion autour du système-monde (Dollfus, 2007; Wallerstein, Horsey, & Geze, 2006; Klein & Laurin, 1999) où les notions voyagent à travers un « *Tour du monde des concepts* » (Legendre, 2014). Ainsi, au-delà des échanges mercantiles liés à la mondialisation, il existe un mode invisible, celui de l'interlocution humaine. Selon Legendre (2014) la circulation des notions s'accompagne souvent d'une forme de transposition sémantique et idéologique.

5.2.2. Entre didactique institutionnelle et recherche en didactique

5.2.2.1. Quelques rappels

Notre recherche émane d'une demande institutionnelle telle que nous l'avons formulée lors de l'introduction et en 2.1 lorsque nous avons décrit le projet IFADEM et ses objectifs. Cette particularité de notre recherche s'inscrit dans le cadre du partenariat entre deux pôles : l'institution (AUF – OIF) et la recherche en didactique (laboratoire du DILTEC- Université Paris3).

⁹⁰ « La mondialité n'est pas une technique cachée des mécanismes à crans et des sourds soubresauts de l'investissement, mais un art et une intuition du mouvant et du global tels qu'elle les constitue elle-même, et dans lesquels il nous est donné de vivre et de créer. La mondialité n'est pas limitée à cette belle utopie de généralité, parce qu'en chemin elle nous permet d'enhardir toutes sortes de réalisations de détail, et de ces petites choses prises dans de grandes conceptions, et des bonheurs contenus dans leurs aires, qui naissent de chacun et parlent pour tous. Ainsi nous permet-elle de fréquenter nos lieux et d'y inviter les lieux du monde, "agis dans ton lieu, pense avec le monde" ». (Glissant, 2006, p. 150)

5.2.2.2. Définition de l'échelle

Quel que soit le niveau de problématique (transfert, application ou contextualisation de notions, concepts et méthodologies, politiques éducatives et linguistiques, statut et apprentissage du français dans les contextes plurilingues, langues de scolarisation et outils d'évaluations des pratiques et des acquis d'enseignement-apprentissage), les acteurs institutionnels et universitaires impliqués dans les dispositifs de mise en œuvre des projets éducatifs ne semblent pas se positionner de la même façon face aux enjeux de la didactique des langues et du FLES (Beacco, Chiss, Cicurel, & Véronique, 2005). Bailly (1997) soutient l'idée d'une distinction à établir entre didactique institutionnelle et recherche en didactique. Elle postule que la didactique institutionnelle renvoie au cadrage et aux programmes officiels élaborés par les structures responsables des politiques éducatives au niveau de l'État. La recherche en didactique dont les méthodes et les outils sont réglementés par les principes épistémologiques de la communauté scientifique veille à toujours croiser théories et pratiques pour analyser l'objectivité des choix pédagogiques et expliquer leur implication dans l'interaction sociale. Bailly (1997) avance par ailleurs que la didactique est celle qui par sa nature et ses méthodes

« .../ne renonce jamais à la nécessité de retrouver ou de construire des relations entre pratiques et théories sans pour autant se couper en quoi que ce soit du terrain applicatif concret. Le chercheur didacticien conçoit en effet la Didactique comme le domaine qui, partant des besoins propres de la classe, en appelle à diverses disciplines théoriques « ressources » pour mieux comprendre la nature profonde de l'objet d'enseignement-apprentissage, dans toutes ses facettes, tant manifestes qu'abstraites, et pour mieux appréhender la nature des processus en jeu dans l'appropriation de cet objet par l'élève » (1997, p. 29)

La production de connaissances nouvelles (Blanchet, 2015) basée sur la description et la compréhension de faits nouveaux ou sur l'interprétation toujours renouvelée de phénomènes, déjà étudiés et remis en contexte, constitue la finalité de la recherche en didactique des langues. Cette approche confère à la didactique universitaire la possibilité de produire des connaissances et savoirs qui expliquent les changements sociaux et permettent aux acteurs sociaux de mieux comprendre leur environnement par l'émergence des modèles d'analyse de leurs actions. Il arrive que les concepts et les notions proviennent d'autres secteurs professionnels que celui de l'université. C'est le cas de l'APC⁹¹ qui nous vient, comme nous l'avons vu, du monde des entreprises pour lequel la question de l'employabilité de futurs salariés s'est posée. Cependant, bien que l'APC soit issue du monde de l'entreprise, donc à

⁹¹ Rappelons que l'APC est le cadre curriculaire en vigueur dans le système éducatif béninois (cf. contexte).

l'extérieur de l'université, sa mise en application et son évaluation n'ont pas échappé à la communauté des chercheurs en didactique des langues et du FLES. Les travaux de (Perrenoud, 1996, 1997; Scallon, 2004; Tardif, 2006; Roegiers & Sarr, 2010; Beacco, 2015) témoignent de l'attention que porte la communauté universitaire aux pratiques et usages de l'APC dans les divers contextes d'enseignement-apprentissage. Les observations et les recommandations issues de ces activités de recherche ont, par exemple avec (Paquay, Altet, Charlier, & Perrenoud, 2012), montré que la pratique de l'APC permet de passer du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage, et mis l'accent sur la « *Formation des enseignants en quête de cohérence* ». D'autres chercheurs comme Castellotti & Py, 2002 ont réinterrogé la notion de « compétence » qui demeure très polysémique, voire controversée, compte tenu des débats d'ordre épistémologique (Chomsky, 1985; Tardif, 1994). Face à certaines exigences liées aux actions pédagogiques sur les terrains ou contextes divers, l'éclairage d'une didactique dite « contextualisée » (Blanchet & Chardenet, 2015) semble utile.

5.2.3. Entre mémoire et histoire

5.2.3.1. Quelques rappels

Cinquante ans de vie à l'échelle d'un pays ou d'une institution représentent peu de temps comparativement à l'échelle de vie d'un individu. Traduit en matière d'évolution, cela signifie qu'un individu ajustera plus rapidement ses comportements, son activité, sa vie, ses perceptions, que l'institution ou le pays dont l'évolution est plus lente. Cette réalité nous l'avons appréciée lors du **Chapitre 1 - Historique du système éducatif béninois : entre politiques linguistiques éducatives et formation des enseignants**. En effet, nous avons pu observer que les bases de la structure du système éducatif béninois reposent sur les mêmes problématiques depuis plus d'un siècle, lesquelles sont : le français en tant que langue de scolarisation, la question des langues dites « nationales » et celle de la qualité de la formation des enseignants (cf. Tableau 1 : Période dite de « l'école coloniale » : chronologie et problématiques soulevées ; Tableau 3 : période dite de « l'école nouvelle » : chronologie et problématiques soulevées et Tableau 4 : Période dite de « l'école libérale » : chronologie et. Face à ces problématiques, des réformes ont été menées de façon à améliorer les enseignements et la formation du personnel enseignant. Ces réformes, à l'échelle d'une vie humaine, ont effectivement contribué à l'évolution des enseignants et de leur enseignement. À titre d'exemple, nous pouvons citer la période de l'école « nouvelle » (cf. 1.2.2) durant laquelle l'introduction de l'enseignement des langues dites « nationales », au sein des CESE, a

permis aux enseignants de l'époque de développer des compétences en enseignement bilingue. Compétences qu'on ne retrouve plus chez les enseignants contemporains du fait des choix institutionnels et politiques effectués depuis les EGE (école « libérale » ; cf. 1.2.3).

5.2.3.2. Définition de l'échelle

Halbwachs (1994, 1997) opère une distinction entre mémoire et histoire. Il décrit l'histoire comme une reconstruction du passé, en fonction des exigences scientifiques du présent. Il s'agit d'une reconstruction schématique qui articule et classe les faits en s'appuyant sur des nécessités ou des règles. Par ce fait, l'histoire crée des catégories artificielles simples et complexes (Tavani, 2013). Dès lors, l'histoire tend à façonner une totalité des connaissances. À l'inverse, il existe une pluralité de mémoires collectives en ce sens que le support de la mémoire représente un groupe limité dans l'espace et le temps (Halbwachs, 1994). Alors que l'histoire (groupe examiné de l'extérieur) vise un ensemble de séries de transformations, analysée sur une durée assez longue, la mémoire collective (groupe examiné de l'intérieur) s'analyse durant une période qui n'excède pas la durée moyenne d'une vie humaine (Halbwachs, 1994, 1997). Pour renforcer cette idée Spaëth (2014), à la suite de Elias (1985), soutient que « ce qui nous paraît aujourd'hui difficile à admettre, c'est que les formations humaines puissent avoir un rythme d'évolution plus lent que les individus qui les composent pris isolément » (1985, p. 158). Cela signifie que les transformations individuelles s'opèrent plus rapidement que celles relatives à la société, aux institutions. Elias (1985) nous invite à ne pas laisser s'installer une antithèse individu/société. Avec Delmotte (2012), Spaëth (2014) nous rappelle qu'il est erroné de choisir entre deux extrêmes, à savoir : la liberté (individuelle) et le déterminisme social. Il s'agit de prendre en compte, dans l'analyse des enjeux de la didactique du FLES (cf. 4.5.5), le décalage de la temporalité entre individu et société. Selon Spaëth (2014) il est fondamental de repenser l'articulation des modes synchronique et diachronique, mais aussi de penser le passage d'une échelle à l'autre dans une perspective de continuum entre micro-macro. Dès lors, Spaëth (2014) envisage la mémoire individuelle et collective comme le lien explicatif grâce auquel on peut passer d'une marche de l'échelle à l'autre. C'est donc un positionnement épistémologique qui ouvre la voie à une place de l'histoire ainsi qu'à celle de la mémoire en didactique du FLES. Cette position soutenue par Spaëth (2014) souligne qu' :

« On observe qu'en didactique du FLES, notamment quand il est question de l'orienter vers le plurilinguisme, la question de la mémoire et de l'histoire sont souvent confondues tant il existe une forte tension entre langue et identité depuis la fin du XX^e siècle. Cette tension, marquée par les différentes formes de mobilités d'un côté et la revendication identitaire de l'autre apparaît spécifiquement en didactique, où le français, par l'histoire spécifique de sa diffusion (Spaëth, 2010a), joue un rôle de catalyseur linguistique et culturel/... » ((2014, p. 228).

Il existe donc un écart et des tensions entre histoire et mémoire. Un écart de temporalité et des tensions liées aux transformations des pratiques sociales et des pratiques langagières.

5.2.4. Échelle individu – groupe (travail collaboratif – travail individualisé)

5.2.4.1. Quelques rappels

Nous avons vu, en 1.2, l'importance du ratio élèves-enseignants afin de pallier les difficultés rencontrer individuellement par les apprenants. En effet, il existe un écart entre le niveau moyen de la classe (groupe) et le niveau individuel (propre à chaque élève). Cette variation d'échelle s'exprime également lors de l'analyse des systèmes d'activité par tâches, vu en 4.4.2, qui insistent sur la nécessité d'un ajustement des besoins individuels aux exigences communautaires, institutionnelles.

5.2.4.2. Définition de l'échelle

Grosbois (2006, 2012, 2015), à la suite de Mangenot (2003), considère qu'« en se recentrant sur la différence entre individuel et collectif/.../il est possible de mettre en avant la supériorité du travail collectif en matière d'apprentissage ». Selon Cuq (2003) le début du XIX^e siècle a connu le mouvement de l'école dite mutuelle⁹² : en un même local des enfants de tous niveaux qui étaient placés sous l'autorité d'un maître, lequel délégait alors à des moniteurs, c'est-à-dire à des élèves plus âgés que ceux qu'ils avaient pour tâche d'encadrer, le soin de former les élèves sur des tâches très précisément indiquée. En dépit des efforts pour améliorer les apprentissages des classes à grands groupes, la persistance des difficultés a conduit à une fragmentation des effectifs en groupes de travail plus petits. Dès lors, il émerge des problèmes d'organisation, de gestion logistique et matérielle. Ce qui fait dire à Cuq (2003) que l'observation des classes à fort effectif fait en réalité apparaître un choix constant, c'est-à-dire celui d'un enseignement frontal. Le maître fait sa leçon devant ces élèves en prenant comme appui l'usage du tableau

⁹² Correspondant au principe des classes multigrades ou à double niveau au Bénin.

noir qui marque les différents moments de la journée. Les élèves sont en position d'écoute, recopient dans leur cahier, au terme d'un traitement mental de la matière apprise que le maître ne peut cependant accompagner.

Cuq (2003) fait ainsi remarquer qu'il existe une quasi-absence d'interactions entre l'enseignant et les apprenants. Selon Dillenbourg (1999) la collaboration doit impliquer chez les apprenants une intention commune et un effort mutuel tout en coordonnant en vue de la résolution de problèmes. Si selon Grosbois (2006, 2012) il est difficile d'établir une distinction étanche en apprentissage collaboratif et coopératif (division du travail), il semble nécessaire de souligner que la collaboration en apprentissage se caractérise par un rapport plus égalitaire entre les acteurs : apprenants, formateurs, concepteurs et gestionnaires de formation. C'est ce que rappellent Henri & Lundgren - Cayrol (2001), cités par Fanou (2009) : l'apprentissage collaboratif

« .../préconise un processus plus démocratique que la coopération en donnant aux apprenants plus de pouvoir dans un climat d'ouverture et de responsabilités partagées. En raison de leur maturité, de leur responsabilité et l'autonomie dont ils jouissent, les apprenants peuvent, tout en participant aux activités du groupe, faire des choix selon leur cheminement et utiliser les stratégies d'apprentissage qui leur conviennent. Pour induire l'apprentissage, la collaboration mise autant sur la réalisation de la tâche par l'apprenant que par le groupe, contrairement à la coopération qui propose à l'apprenant de s'acquitter d'une sous-tâche permettant au groupe de réaliser la tâche. Toutefois, s'il le désire, rien n'empêche un groupe collaboratif de réaliser une tâche selon le mode coopératif. Dans une démarche de collaboration, la tâche coopérative n'est donc pas exclue dans la mesure où elle est l'expression d'un choix fait par le groupe et où elle trouve sa pertinence pour l'atteinte du but » (p.36).

Tout en insistant sur l'interaction entre groupes pour la réalisation de tâches sociales, Henri & Lundgren - Cayrol (2001) mettent l'accent sur le cheminement individuel des apprenants dans l'apprentissage. Une telle position rejoint celle des théories émergentistes et connexionnistes grâce auxquelles la notion d'individualisation des apprentissages est repensée en récusant le paradigme des représentations symboliques (cf. 0). Selon Narcy-Combes, Bertin, Miras, & Combes (2014) l'émergence de nouvelles pratiques (langagières), marquées par des ruptures analysables après coup, ouvre des pistes à une individualisation des apprentissages. Cette dernière s'inscrit dans la mise en œuvre de dispositifs qui prennent en compte le déclenchement de ruptures, modifiées avec le temps par les apprenants en lien avec le contexte et les pairs. Rappelons pour cela que la société est le « produit des intercomputations et intercogitations entre les individus qui la constituent, et cette société rétroagit de façon mégacomputante sur les individus en leur apportant normes, patterns, schèmes qui s'inscrivent

dans l'*imprinting* culturel de ces individus et leurs computations/cogitation » (Morin & Nair, 1997, p. 37). Dès lors, l'apprentissage d'une langue, par exemple, est étroitement lié au milieu social, à l'identité ainsi qu'aux relations de pouvoir.

5.2.5. Enseignant Novice – Enseignant expert

5.2.5.1. Quelques rappels

Lorsque nous avons, en 4.3c et 4.3d, traité de l'analyse de l'activité enseignante par observation et verbalisation, nous avons souligné l'influence de l'expérience des enseignants dans l'évolution de l'activité. Cela signifie que l'enseignant, selon qu'il soit novice ou expert dans son métier, interprète et questionne différemment ses pratiques pédagogiques. Ce principe s'explique en partie par le phénomène de « recyclage neuronal », explicité en 4, selon lequel la création de nouvelles connaissances se fait en questionnant les acquis.

5.2.5.2. Définition de l'échelle

L'analyse des modèles mentaux a révélé qu'il existe une distinction entre l'apprenant novice et l'apprenant expert (Johnson-Laird, 1983; Lockwood & Zhengxin, 1994). Les modèles mentaux représentent une image cérébrale qui guide l'action de l'individu. Ce sont des modèles cognitifs qui représentent la démarche par laquelle l'individu réalise une tâche (Norman, 1983; Staggers & Norcio, 1993) Selon Craik,(1943) :

« Si une personne possède un modèle d'une réalité externe et des actions possibles qui lui sont propres, même à petite échelle, elle est capable d'essayer diverses alternatives, de conclure laquelle est la meilleure, de réagir à une situation future avant qu'elle ne se présente, d'utiliser la connaissance d'événements passés pour traiter du présent et du futur et de réagir plus sûrement et d'une manière plus compétente aux urgences auxquelles elle a à faire face ». (Cité par Charlot, 1998, p. 22).

L'idée de Craik,(1943), relative à la capacité d'anticipation et de réemploi des connaissances antérieures acquises, rejoint le concept de « recycle neuronal » développé par Dehaene (2007, 2011) ainsi que l'approche instrumentale du dispositif (cf. 3.1.1 et 4). Pour cette raison, les perceptions que l'individu se fait des différents états et des diverses transformations au cours d'un processus d'apprentissage le sont en fonction du statut de novice ou d'expert (Norman, 1988, 2013; Rogers, 1969; Denhière & Baudet, 1992). Selon Charlot (1998) le modèle mental est constitué de connaissances déclaratives et procédurales (Anderson, Boyle, Corbett, & Lewis, 1990; Corbett & Anderson, 1994) dont dispose l'individu sur un système donné. Ce

modèle a ainsi permis de mieux analyser l'évolution des apprenants lors de l'apprentissage. En début d'apprentissage, il est considéré comme « novice », et après un certain temps d'expériences et d'activités, il devient « expert ». Ainsi, c'est la quantité, la qualité et l'organisation de connaissances qui indiquent le statut qu'occupe l'individu (Charlot, 1998). Généralement, les apprenants novices témoignent de connaissances déclaratives, elles sont très peu reliées entre elles et peu hiérarchisées. Leurs connaissances procédurales restent floues, il peut se produire une forme de surcharge cognitive (Larkin, McDermott, Simon, & Simon, 1980). Quant à l'apprenant expert, il possède une grande quantité de connaissances déclaratives et procédurales. Elles sont souvent organisées et hiérarchisées, ce qui contribue à réduire considérablement la charge en mémoire travail (Larkin, McDermott, Simon, & Simon, 1980 ; cf. 4.2.2). Cependant, s'inspirant de la théorie des intelligences multiples de Gardner (1996) et Gardner, Murlon, & Taussig (1997), Charlot (1998) soutient que c'est en fonction des activités de leur domaine de prédilection, de l'expérience ainsi que des besoins des apprenants, qu'ils sont qualifiés de « novices » ou d'« experts ». Un apprenant peut donc être expert dans un domaine et novice dans un autre (en français ou mathématique, SVT ou pédagogie, par exemple). Ainsi que le disait (Alain, 1932, p. 62-63), « chacun est juste aussi intelligent qu'il le veut ».

5.2.6. Transposition – Modélisation

5.2.6.1. Quelques rappels

L'importance du contexte dans l'apprentissage en tant que système d'activité (par extension, dans l'appropriation d'un dispositif de formation) a été soulignée à travers notre cadre théorique en 4.1.2, 4.2.2.1 et lorsque nous avons montré les spécificités de l'enseignement-apprentissage du et en FLES (cf. 4.5.4). La méthode qui permet de tenir compte à la fois du contexte et des composants dans l'analyse d'un système dynamique est la modélisation. En effet, nous avons vu, en 4.4.2.2, comment la modélisation se traduit dans le cadre des systèmes par tâches et son apport dans l'analyse de ces derniers.

5.2.6.2. Définition de l'échelle

« Toute pratique d'enseignement d'objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement » ; c'est ainsi que le sociologue (Verret, 1975, p. 140) initie et définit le concept de transposition didactique. Ce dernier a ensuite été repris par Chevallard (1985) et « transposé » en didactique des sciences et spécifiquement en mathématiques. Le concept renvoie avant tout au savoir en lui-même et à son déplacement d'un point initial

comme « savoir savant dans la « noosphère » où l'on pense (Chevallard, 1986), à un point d'arrivée en tant que « savoir enseigné ». Une telle conception de la transposition s'apparente à un cheminement uniquement descendant, et semble créer une opposition entre savoirs théoriques et savoirs d'action (Barbier, 1996a). Joshua (1997) rappelle que le concept de transposition peut, à priori, commencer d'un savoir expert ou expérientiel issu d'un groupe de travail (communauté de pratique enseignante, par exemple). Selon (Martinand, 1986, 2001, 2003) pour légitimer un savoir scolaire, il est plus utile de faire recours à une pluralité de références : références aux théories savantes et références aux savoirs d'action issus des pratiques ou de l'expérience. Si, comme le soulignent Bento, Defays, & Meunier, (2014) la transposition didactique regroupe l'ensemble des processus de transformations des contenus en objet d'enseignement-apprentissage, nombreux sont les enseignants qui éprouvent des difficultés de transfert sur le plan méthodologique et linguistique. À la suite de Schneuwly (2005), Bento, Defays, & Meunier, (2014) font remarquer que les difficultés de transfert rencontrées par les enseignants posent le problème de « l'utilité de la transposition didactique » (Bento et al., 2014, p. 10). En dépit de la volonté, d'une part de Chevallard (1992) de renforcer le concept en optant pour une théorie anthropologique de la didactique (du didactique), et d'autre part, de Develay (1992) postulant pour la notion de « reconstruction programmatique », le concept de transposition didactique ne semble pas couvrir la totalité des transformations liées aux relations entre théories et pratiques. Bento et al. (2014, p. 12) indiquent, d'ailleurs, qu'en didactique des langues, la transposition didactique ne peut se résumer en rapport entre « théorie/pratique et transformation progressive d'un discours théorique en une suite de discours didactiques à des degrés divers ». Il s'ensuit un dysfonctionnement entre transposition de l'objet et transposition des discours sur l'objet. À cet effet, Beacco (2014) et Bento et al., (2014) rappellent qu'en didactique du FLES, le modèle descendant peut s'avérer peu efficace, étant entendu qu'il ne tient pas nécessairement compte de la globalité des relations entre savoirs (savoirs spontanés des locuteurs sur les pratiques langagières, l'expertise enseignante, par exemple).

Notre étude tente d'adopter une démarche de modélisation visant à aider les acteurs à mieux contextualiser les apprentissages langagiers et à pouvoir trouver des repères face à l'incertitude, au caractère non prédictible d'un système émergent. Cuq & Gruca (2003) indiquent, par ailleurs, que l'enseignement d'une langue ne peut pas être une transposition ou une simple application des théories linguistiques. En accordant une large place aux savoir-faire, la didactique des langues et cultures n'a jamais intégré le concept de la transposition didactique

(Puren, 1994). Dabène (1972), citée par (Chnane-Davin, 2014, p. 141), soutient que la didactique doit :

« élargir ses emprunts à d'autres sciences que la linguistique et la psychologie de l'apprentissage ses nécessaires emprunts : la didactique des langues doit être "une science qui n'hésite pas à emprunter à diverses autres sciences humaines ce qu'elles peuvent lui apporter " (Girard, 1972), recourir aux apports constamment renouvelés et diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie..." » (Dabène, 1972)

Aujourd'hui, avec l'intégration des systèmes complexes dynamiques (Le Moigne, 1977; De Rosnay, 1975; Le Gallou, 1993; Lesourne, 1988; Morin, 1990; Weick, 1995; Donnadiou & Karsky, 2002; cf. 5.1.1 et 5.1.2), ainsi que l'avènement de la phénoménologie, de la neurophysiologie, du connexionnisme et de l'émergentisme ((Varela, Thompson, & Rosch, 1993; Dehaene, 2007, 2011; cf. 0), Dabène (1972) à travers la problématique de la complexité, de la transformation et de l'évolution constante des dispositifs d'enseignement-apprentissage, retrouve une actualité en didactique des langues et des cultures. Comme nous l'avons vu en 5.1.3, la modélisation vise une démarche heuristique, en ce sens que le modèle permet à la fois de s'adapter aux différents contextes où agissent les acteurs, et de donner les explications indispensables aux interactions et opérations en jeu dans l'apprentissage (Narcy-Combes et al., 2014; Bertin, 2015). Il est alors possible que la modélisation aide à : repenser la contextualisation et la disciplinarisation en didactique des langues et cultures (Chiss, 2013, 2014) et à s'éloigner d'une forme de « régionalisme de la pensée » (Chiss, 2013, p. 104; Spaëth, 2014, p. 242) ou d'un nationalisme méthodologique (Beck, 2006).

5.2.7. Savoirs théoriques/savoirs d'action ou expérimentiels

5.2.7.1. Quelques rappels

En 3.1.3.2a, lorsque nous avons abordé la question de la formation-action, puis en 4.3 où nous avons précisé les apports théoriques de l'approche par tâches dans l'apprentissage, ou encore en 4.3 dont la séquence était consacrée à l'analyse de l'activité enseignante, il a été clairement identifié l'importance de l'expérience et de la tâche dans l'acquisition des connaissances et l'évolution de ces dernières. L'écart entre savoir théorique et savoir d'action est également mis en évidence dès l'approche conceptuelle du dispositif de formation, vu en 3.1.1. Au cours de cette séquence, nous avons effectivement relevé l'importance de remettre en question les affordances par l'action afin que le dispositif évolue et soit approprié (instrumentalisation, catachrèse).

5.2.7.2. Définition de l'échelle

Selon Raynal & Rieunier (2014) le thème « savoir » renvoie à ce qui est emmagasiné dans une bibliothèque, dans une banque de données. À l'inverse, le thème « connaissance » ou « cognition » renvoie à ce qui se trouve dans la tête des individus et qui peut s'avérer vrai ou faux par rapport au « savoir ». Barbier (1996) et Bernadou, (1996) postulent que sur le plan épistémologique, la notion de « savoir » contient deux dimensions sémantiques : (1) les savoirs sont des connaissances objectivées. Ce sont des contenus ou des discours sur le monde qui sont dénués de toute subjectivité et extérieurs aux individus. Ces savoirs constituent les savoirs savants ou savoirs théoriques (la théorie de la relativité de Einstein, par exemple) ; (2) les savoirs considérés comme des connaissances individuelles intimement liés aux sujets, construits et mis en œuvre par l'expérience d'un individu. Ils s'apparentent aux « savoirs d'action ».

Bernadou, (1996) soutient que la plus grande partie de ce que savent les hommes ne semble pas provenir de l'école, mais de leur expérience de la vie. Selon Raynal & Rieunier (2014) le débat entre « savoirs théoriques » et « savoirs d'action » est un débat inépuisable. Ils soulignent que l'émergence de l'autoformation et la place grandissante de la validation des acquis de l'expérience (VAE) ont permis un recentrage du sujet. Ils posent une série de questions pour situer la discussion : « qu'est-ce qui est premier, les savoirs théoriques ou les savoirs tirés de l'action ? Qu'est-ce qui est le plus important » (Raynal & Rieunier, 2014, p. 435). Ils postulent que l'expertise est une association étroite entre la compétence issue des savoirs d'action et celle issue des savoirs théoriques. Ces derniers provenant des savoirs d'action grâce à une abstraction réfléchissante. Essentiels pour opérer une généralisation, ils ne peuvent néanmoins exister sans les savoirs d'action (Raynal & Rieunier, 2014). C'est ce que rappelle (Barbier, 2001) lorsqu'il soutient que : la théorie c'est ce qui appartient à l'ordre de l'universel, de l'abstrait, des "hautes terres", du déductif, de l'applicable, du transposable dans la pratique. À l'inverse, la pratique c'est ce qui appartient à l'ordre du contingent, du local, de l'éphémère, du complexe, de l'incertain, des "basses terres", de l'inductif, ce qui nourrit la théorie.

La question ne consiste pas en la primauté d'un savoir sur un autre. Ainsi que le soulignent Raynal & Rieunier (2014), tout expert construit ses compétences dans l'action, il construit tout aussi ses théories en tentant d'expliquer en quoi son action est efficace dans une situation donnée. Toutefois, Piaget (1974) indiquait déjà à quel point l'action est première et comment la réussite de l'action précède la conceptualisation durant le développement intellectuel de

l'enfant. Ainsi, les « savoirs d'action » et les « savoirs théoriques » sont dans une relation dialectique.

Barbier & Galatanu (2004) et (Barbier, 1996b, 2011) appellent à une coordination entre les « savoirs théoriques, épistémiques » et les « savoirs d'action ou d'expérience ». Ils invitent à explorer des dispositifs destinés à faire produire, par des acteurs, des savoirs sur leurs activités en tentant de décrire les énonciations de savoirs d'action. Barbier & Galatanu (2004) postulent, à partir d'analyses d'énonciations, qu'il est possible de faire émerger le processus selon lequel les « savoirs d'action » peuvent isoler, dans la chaîne actionnelle, une unité perçue comme significative. Ces énonciations montrent de quelle façon ce découpage résulte du contexte sur lequel l'acteur agit, mais également de ce qu'il veut en faire. Il s'agit là, à la fois des valeurs qu'il envisage et de la signification sociale qu'il reconnaît à son action et à son propre rôle. Dans cette circonstance, les « savoirs d'action » ne peuvent être perçus directement en tant que produit de la pratique dont ils sont l'expression. Ils deviennent le fruit d'une pratique d'énonciation de cette action. Les « savoirs d'action » sont en ce sens des organisateurs, non pas de l'action elle-même, mais de l'image que le sujet en adresse à autrui (Astier, 2006). Selon Cadet (2006) on ne peut réduire la formation professionnelle à l'acquisition de savoir-faire, « techniques de classe, technologies, pédagogie du projet, évaluation » (Cuq & Gruca, 2003) ainsi qu'aux pratiques du terrain. Elle intègre ainsi la formation académique (Holec & Porcher, 1988). La formation des enseignants peut alors être qualifiée de professionnelle dans la mesure où elle permet de former et de façonner des compétences professionnelles en articulant et coordonnant les théories et les pratiques de terrain.

5.2.8. Travail prescrit / travail réel

5.2.8.1. Quelques rappels

En 4.3.2.2, nous avons traité de l'analyse de l'activité enseignante. Nous avons montré que cette dernière nécessite une opérationnalisation qui se traduit par l'action des individus. Ainsi que nous l'avons indiqué en 3.1.2 et 3.1.3.2, en exposant les caractéristiques de l'ingénierie des dispositifs de formation, il existe un écart entre les propriétés idéelles et actuelles de sorte que les pratiques effectives ou « situantes » peuvent diverger des pratiques attendues. Par conséquent, il existe une variation d'échelle à opérer entre le travail prescrit et le travail réel.

5.2.8.2. Définition de l'échelle

L'analyse psychodynamique du travail montre qu'il existe un écart et une interdépendance entre le travail tel qu'il est prescrit, institué, ordonné et le travail tel qu'il est compris, mis en pratique par les individus. Selon Pastré (2002) la psychologie du travail a fourni à la didactique professionnelle une analyse cognitive de l'activité professionnelle. Ombredane & Faverge (1955) soutenaient déjà que le travail est une démarche par laquelle un acteur tente activement de s'adapter aux caractéristiques d'une situation. Ainsi que le rappelle Leplat (1997, 1985, 2000, 2008), il est utile d'évaluer l'écart entre l'activité prescrite et la tâche effective. Il souligne que travail réel augmente plus la performance des acteurs que l'activité prescrite. Selon Pastré (2002) il ne faut pas voir l'action des opérateurs comme un forme de rébellion à l'activité prescrite, mais une forme de détournement, de catachrèse (cf. 3.1.1.2), en ce sens qu'il existe dans le travail réel une dimension irréductible de créativité. Pastré (2002) évoquant Leplat, soutient qu'il s'agit d'une adaptation aux circonstances, aux événements. Ainsi le réel du travail ne peut se limiter à ce qui est planifié. Il rappelle que « confrontée à l'inépuisable densité du réel, l'activité finit toujours par déborder la tâche prescrite » (2002, p. 10). De Keyser (1988) fait remarquer que Leplat (1985) met l'accent sur la structure cognitive de la tâche. Cela signifie que la tâche ou l'« activité situante » (Astier, 2003) ne se résume pas seulement aux modalités de la prescription, mais intègre les dimensions objectives de la situation qui orientent l'activité. Dès lors, Savoyant (1999, 2005, 2006, 2008) souligne que tout travail implique trois types d'opérations : les opérations d'exécution, de contrôle et d'orientation. Cette dernière opération dépend de l'évolution des situations et permet de prendre en compte la manière dont l'opérateur se représente l'activité prescrite. Cette position est renforcée par Dejours & Molinier (1994) qui soutiennent que trois facteurs essentiels sont indispensables à l'évolution de l'activité : l'ingéniosité, la coopération ainsi que la mobilisation subjective. Ces trois facteurs, relatifs au travail, contribuent à l'*empowerment*, défini par Conger & Kanungo (1988) comme un processus d'augmentation et d'affermissement du sentiment d'efficacité personnelle pour l'accomplissement de soi et la constitution de l'interaction sociale.

5.2.9. Normes, pratiques et usages : genres scolaires et pratiques langagières

5.2.9.1. Quelques rappels

La conceptualisation d'un dispositif de formation a souvent recours à un cadre institutionnel régi par des règles. Nous avons vu en 4.3.2.1 que le dispositif de formation peut être défini en tant qu'un système complexe d'activité impliquant différents acteurs, associés à des objets et

des outils et soumis à une organisation dont les règles permettent le fonctionnement. Cependant en 4.3.2.3, l'analyse de l'activité enseignante nous a permis de comprendre que les pratiques enseignantes sont parfois le résultats de sentiments personnels et de besoins propres aux acteurs. Ces derniers pouvant contredire ou s'écarter des règles institutionnelles.

5.2.9.2. Définition de l'échelle

Demeuse & Strauven (2006) et Roegiers, (2007); Roegiers & Sarr, 2010 et Roegiers, 2010) soutiennent que le développement d'un curriculum recourt à une série d'activités liées par des relations d'interdépendance en interaction. Il s'agit notamment de l'identification des grandes orientations didactiques et pédagogiques par les responsables politiques et par les institutions de l'éducation et de la formation. Le curriculum renvoie à l'ensemble des normes que recouvrent les processus décisionnels (Nadeau, 1988; Legendre, 2006) ainsi que les programmes des différentes matières et les finalités de l'éducation avec les spécifications des activités enseignement-apprentissage (Hainaut, 1983). Demeuse & Strauven (2006) ainsi que Roegiers, (2010) rappellent que le curriculum, construit, de façon cohérente permet de structurer et d'organiser l'activité des enseignants d'un point de vue normatif autour de trois pôles : les objectifs visés, les stratégies, les processus didactiques et les outils, les situations d'évaluation. Dès lors l'ensemble du curriculum est confronté à l'épreuve des usages et des pratiques au sein des dispositifs d'enseignement-apprentissage. A cet effet Schneuwly & Dolz-Mestre (1997a, 1997b) et Schneuwly, Cordeiro, & Dolz, (2005) font remarquer que les pratiques langagières impliquent les dimensions à la fois sociales, cognitives et linguistiques du fonctionnement du langage dans des situations d'interaction particulière. Il s'agit à la fois de prendre en compte le rapport des apprenants aux pratiques langagières en général. Ce rapport varie en fonction de la distance des apprenants face aux effets importants des processus d'appropriation. En considérant les règles institutionnelles liées au curriculum, il importe d'analyser les interprétations que se font les apprenants vis à vis des pratiques langagières. Ainsi que le souligne Cummins (1981, 1991, 2000, 2005, 2013), il existe un écart entre le langage scolaire et les pratiques langagières sociales et familiales. C'est ce que rappellent Schneuwly & Dolz-Mestre (1997b) et Dolz & Schneuwly (2009) en indiquant comment les interprétations des apprenants relatives aux situations de communication ne se limitent pas seulement aux normes qu'exige le curriculum (Beacco, 2007; Coste, 2008). Elles sont également fonction de l'identité sociale, de la perception des usages possibles du langage et des fonctions qu'ils privilégient durant leur parcours dispositionnel pluriel (Lahire, 2002) et dans

un contexte plurilingue à travers une vision holistique du bi-plurilinguisme (Cummins, 2001, 2013; Garcia & Wei, 2013; Grosjean, 2015).

En résumé :

Nous venons de parcourir les deux premiers axes de notre positionnement épistémologique : l'analyse systémique et la variation d'échelle. Il était question dans ces parties de mettre l'accent sur l'interdépendance entre les différents pôles et son importance dans l'analyse des pratiques et la modélisation de l'appropriation. En effet, elle permet de tenir compte de la complexité de l'appropriation en tant que processus d'apprentissage. Elle contribue également à formuler des réponses au fait que l'apprentissage est un phénomène complexe, dynamique au cours duquel les apprenants sont confrontés à des situations imprévisibles, au sein de systèmes d'activité à travers lesquelles ils agissent en fonction de leur besoin et du contexte et par l'intermédiaire de l'interaction et de la réalisation de tâche (cf. 4.3).

Nous allons à présent considérer notre troisième axe de positionnement épistémologique qu'est l'émergentisme. Il nous permet d'agrèger l'ensemble des variations possibles du système d'activité (individualisation, variations d'échelle, interactions, contraintes, outils) et plus précisément le caractère émergent des tâches réelles (expériences).

5.3. L'émergentisme, un cadre conceptuel de modélisation

Stephan (1992, 1997, 1999) , Beckermann, Flohr, & Kim, (1992) et Goldstein, (1999) affirment qu'avec Broad (1925), on a assisté à la substitution de la notion de non-déductibilité à celle d'imprévisibilité. Broad (1925) dans *The Mind and Its place in Nature*, soutient que:

« Formulée en termes abstraits, la théorie de l'émergence affirme que certains ensembles sont composés de constituants A, B, C, unis les uns aux autres par une relation R ; que tous les ensembles composés de constituants de la même espèce que A, B et C unis entre eux par des relations de la même espèce que R possèdent certaines caractéristiques ; que A, B et C sont capables de figurer dans d'autres types de complexes, où la relation qu'ils entretiennent l'un avec l'autre est de nature différente ; et que les caractéristiques du tout R (A, B, C) ne peuvent, même en théorie, se déduire de la plus complète connaissance des propriétés de A, B et C ou considérés isolément, ou figurant dans des tous qui ne sont pas de la forme R (A, B, C). La théorie mécanique rejette la dernière partie de cette affirmation » (Broad, 1925, p. 77- 78)

On comprend alors que dans cette perspective, la propriété d'un système émergent ne peut être déduite de la connaissance de celle des parties. Une telle définition de l'émergentisme semble plus satisfaisante en ce sens qu'elle établit un lien régulier entre une propriété émergente et ses conditions d'émergence, la première pouvant être prédite sur la base du

constat des secondes. Selon McLaughlin (1997) , Stephan (1999) et Gillett (2003) l'émergentisme permet de sortir de la linéarité et d'entrer dans une forme de discontinuité. Ainsi entendue, la propriété émergente d'un tout se trouve clairement exposée dans une relation de dépendance avec les propriétés des parties de ce tout. Ainsi que l'exprime Broad (1925), la caractéristique du tout (A, B, C) ne peut apparaître que si les éléments A, B et C sont présents et liés par la relation (R). Autrement dit, les parties du tout sont des conditions nécessaires et suffisantes de l'émergence de la propriété du système. La propriété d'un système est dite « émergente » si elle réunit les trois conditions suivantes :

Tableau 48 : Les trois conditions d'un système émergent

Lois	Caractéristiques
Loi (L¹) de transition	Il existe une loi telle que chaque fois qu'une série de conditions B ¹ ... B ⁿ sont satisfaites de façon simultanée, un ensemble d'éléments C ¹ ... C ⁿ entrent dans une relation R et constituent de la sorte une microstructure Ms = [C ¹ ... C ⁿ ; R] ;
Loi L² de Propriété	Chaque fois que la microstructure [C ¹ ... C ⁿ] est réalisée, une propriété P est construite, et la propriété P ne peut être construite sans que cette microstructure soit réalisée ;
Propriété P	L'existence de la propriété P ne peut être déduite d'aucune loi portant sur les éléments de la microstructure considérés isolément ou au sein d'autres microstructures Ms', Ms''.....

Les conditions d'émergence représentent autant de propriétés qui sont co-construites avec la propriété dite « émergente », et dont la construction est tout à la fois une condition nécessaire et suffisante de la sienne. C'est en s'inspirant de ces trois propriétés que nous modéliserons le parcours d'appropriation d'un dispositif de formation en tant que processus émergent (cf. Figure 33).

En résumé :

Les conditions des systèmes émergents, ainsi définies, nous permettent de projeter, sur un modèle, les caractères interdépendants et l'imprévisibilité des nouvelles propriétés qui peuvent découler de ces relations d'interdépendance. En effet, la modélisation permet à ce niveau de représenter le caractère discontinu et dynamique des systèmes. C'est ainsi que nous nous attacherons, lors de la formulation de notre modèle d'appropriation, à remplir les trois conditions des systèmes émergent sus-citées.

Nous venons de situer le cadre épistémologique et les conditions sur lesquels nous nous basons pour la réalisation de notre modèle d'appropriation. Afin de disposer de l'ensemble des éléments théoriques et conceptuels pour atteindre notre objectif, il est indispensable de revenir sur la problématique liée aux facteurs qui interviennent dans l'apprentissage, et donc dans l'appropriation. Déterminés lors de l'approche conceptuelle de l'appropriation (cf. 3.2), mais également à travers les théories portant sur la modélisation des systèmes d'activité (cf. 4.3.2.1 et 4.4.2.2), ces facteurs s'organisent autour de trois grandes familles : les facteurs situationnels, les facteurs dispositionnels et les facteurs relationnels. Le tableau ci-dessous nomme les différents facteurs, selon leur famille d'appartenance, tels que nous les retrouvons dans notre cadre théorique.

Tableau 49 : Les facteurs intervenants dans l'appropriation.

Facteurs	Situationnels	Interactionnels	Dispositionnels
Définition	Varie en fonction du contexte	Relatif aux interactions entre les individus	propres à l'individu
Description	Culture éducative Nature de la formation Politique Linguistique Éducative Rapport à l'autorité (institution + encadrant) Technologies, outils Mutilinguisme ⁹³	Médiation – Tutorat	Self Système= Subjectivité Réflexivité+Recul épistémologique+Émotions, Culture didactique (rapport au savoir) Adhésion, Engagement Ancienneté Plurilinguisme- <i>translanguaging</i>

Concernant la nature de la formation, dans le cadre de notre recherche, il s'agit de la formation IFADEM. Cette dernière est une formation continue de type professionnalisante, et dont le dispositif a été mis en place sur la base d'une démarche co-constructive et de contextualisation (cf. 2.1). La spécificité de cette formation réside dans le fait qu'elle a vocation à améliorer les compétences en enseignement-apprentissage du et en français et qu'elle se déroule au Bénin. Or, nous savons que le Bénin est un pays plurilingue au sein duquel la relation encadrant-enseignant est essentiellement structurée par un rapport de supervision, de contrôle et d'autorité (cf. 1). Ainsi, les problématiques relatives à la culture éducative, à la relation au pouvoir ainsi qu'aux politiques linguistiques éducatives, sont essentielles et constituent des

⁹³ Selon Verdelhan-Bourgade (2007) le sens du terme multilinguisme était identique à celui du plurilinguisme jusqu'en 1976. Aujourd'hui, il renvoie à la présence de plusieurs langues sur un même territoire. Selon Cuq, (2003, p. 197) un cas particulier de multilinguisme semble être la polyglossie: « Forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle », par exemple Luxembourg, Singapour. La répartition entre les langues serait souvent liée à une échelle de prestige. Selon Cuq (2003, p. 195) le plurilinguisme est la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques ». L'utilisation de la langue correspond à un modèle social et à de nombreux facteurs situationnels (statut des participants, enjeux, types de discours, etc.), d'où la nécessité de mettre en jeu « une forme spécifique de compétence de communication ». La principale manifestation chez l'individu consiste en l'alternance codique (Verdelhan-Bourgade, 2007).

facteurs contextuels d'influence dans le parcours d'appropriation du dispositif. Nous allons à présent définir chacun des facteurs en jeu.

5.4. Les facteurs d'influence dans le processus d'appropriation

5.4.1. Les facteurs contextuels

5.4.1.1. Culture éducative

La complexité culturelle des descriptions et des interventions en didactiques des langues et des cultures en fonction des contextes est telle que les notions de « culture linguistique » et « culture éducative » sont nécessairement abordées et expliquées. La « culture linguistique » permet de comprendre que la conceptualisation de « la langue ou des langues ou des discours » ne peut éviter de passer par le filtre d'une réflexion autour de la contextualisation. La notion de « culture éducative » porte d'abord l'idée que « les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. » (Beacco et al., 2005, p. 6). Elle rend compte de l'idée selon laquelle il existe un conditionnement lié à l'habitus, des formes de traditions et des représentations dont les enseignants, les apprenants et les acteurs de l'éducation peuvent être l'objet (Beacco, 2000; Spaëth, 2005; Babault, 2014; Miras & Narcy-Combes, 2014). Parmi les composantes de la culture éducative dans le cadre de notre étude, on retrouve les politiques linguistiques et éducatives (cf. La question des langues de scolarisation et d'enseignement) ainsi que le style d'encadrement essentiellement fondé sur un leadership transactionnel (cf. 133). Ce dernier concept est mis en évidence par (Bass, 1985, 1991, 1999; Bass & Steidlmeier, 1999). Il s'agit d'un style d'encadrement qui « s'appuie sur l'évaluation et le contrôle » des subordonnés. En application, ce style de leadership se traduit par la formulation de récompenses : « primes, promotion ou menaces coercitives en fonction des efforts et des résultats » (Lemoine & Masclat, 2007, p. 100). Cette dimension ne mesure pas le niveau de distribution du pouvoir dans une culture donnée, mais s'intéresse à la nature des interactions entre les encadrants et leur subordonné. Elle est essentielle à la compréhension de l'organisation hiérarchique du système éducatif béninois.

5.4.1.2. Politiques linguistiques éducatives

La politique linguistique éducative consiste à élaborer et à mettre en œuvre des stratégies et des dispositifs pour les enseignements des langues : nationales, régionales, étrangères. Elle

suppose la prise de décisions techniques fondées sur des principes. Elle peut se définir comme une action volontaire, officielle ou militante, ayant pour objectif d'intervenir sur les langues, à la fois sur leurs formes (les systèmes d'écriture), sur le plan de leurs fonctions sociales (choix d'une langue comme langue officielle) et leur place et leur rôle dans l'enseignement (Späeth, 2001, 2005; Beacco & Byram, 2003; Castellotti & Moore, 2008).

Nous venons de décrire les facteurs situationnels qui interviennent dans le parcours d'appropriation du dispositif IFADEM. Ce dernier étant destiné aux enseignants qui en sont les utilisateurs, il est important de statuer sur les facteurs propres à l'individu (les enseignants) qui interviennent théoriquement dans le processus d'apprentissage (appropriation). Parmi ceux-ci, on retrouve le système de soi, l'adhésion, l'engagement, l'ancienneté et le plurilinguisme.

5.4.2. Les facteurs dispositionnels

5.4.2.1. Le système de soi

Nous faisons le choix de réunir les facteurs dispositionnels au regard du « *self-system* » proposé par (Viau, 1994; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman, 1990; Zimmermann-Asta, 2015) et Lahire (2002). Comme nous l'avons détaillé en 3.1.3.2, le système de soi est constitué de structures et de processus qui permettent le traitement de l'information partant d'un noyau fondamental composé d'un *self-concept*, d'un *self-control* métacognitif et d'une intelligence émotionnelle. Le *self-concept* est défini par des facteurs tels que la conscience de soi, la subjectivité et l'image de soi en tant que dimension cognitive ; et l'estime de soi, le sentiment d'efficacité personnel (SEP) en tant que dimension affective. Ces facteurs sont eux-mêmes déterminés par les composantes, sociales, professionnelles et académiques de l'environnement. Le *self-control* renvoie aux aspirations personnelles et aux attentes en matière de résultats. Entre le *self-control* et le *self-concept*, on retrouve l'intelligence émotionnelle qui est la capacité à pouvoir tenir compte de ses émotions (Goleman, 1999, 2007).

En psychologie sociale, le **concept de SEP** a recue une attention particulière. (Bandura, 1997) définit le SEP comme the “belief in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (p. 3).

La **subjectivité** est abordée comme « domaine de soi soustrait au social » (Martuccelli, 2002, p. 437), c'est-à-dire le champ de l'individu où se déploie le territoire du sujet à travers son intimité, son intériorité, sa conscience, voire son autosconscience et introspection. Il s'agit dès lors

d'envisager la subjectivité comme une « expérience particulière de soi » (Martuccelli, 2002, p. 437) ou comme un « espace réflexif : celui de la représentation de soi. » (Bertucci, 2007, p. 13). Elle s'apparente alors à la capacité de l'individu à prendre conscience à la fois de ses représentations et de sa relation au monde, à la société. L'émergence de la subjectivité provient d'une montée en puissance de la **réflexivité** en tant que savoir sur soi et forme d'action. Ainsi, la question de l'autorégulation et de l'autoévaluation dans le processus du système de soi sera traitée à travers la notion de réflexivité en tant que capacité de l'individu à réfléchir sur ses propres actions et de **recul épistémologique** comme étant l'attitude du sujet apprenant à pouvoir veiller à réunir les conditions de stabilisation des nouvelles connaissances, en tentant d'ajuster le décalage et de réduire les écarts entre ce qui est prescrit et l'usage (Kelly, 1955; Blowers & O'Connor, 1996; LeDoux, 2003, 2005; Channouf, 2004, 2006). Le « *self-concept* » professionnel renvoie à deux éléments : (1) l'identité enseignante (cf. 3.3) ; (2) **la culture didactique** définie à travers la notion de « répertoire didactique » (Cicurel, 2002; Cadet, 2006; Causa, 2012). Il s'agit de l'ensemble des représentations, des savoirs et des pratiques que l'enseignant se construit tout au long de son parcours de professionnalisation. Le répertoire didactique est une construction permanente entre savoirs théoriques et savoirs d'action ou entre théories et pratiques (Barbier, 1996a; Bernadou, 1996; Barbier & Galatanu, 2004; Bertucci, 2009, 2013).

5.4.2.2. L'adhésion

Orfali (2005) s'est intéressée à la question de l'adhésion d'individus et de groupes d'individus à une idée ou à un projet. Dans une perspective psychosociale, elle analyse l'adhésion sous l'angle de l'influence sociale et des représentations sociales à travers les écarts entre les normes sociales et les pratiques et usages sociaux générant une situation de dissonance (Festinger, 1962). L'adhésion se produit donc à travers des états psychosociologiques des individus et des groupes d'individus. En dehors de sa genèse individuelle, la particularité de l'adhésion s'apprécie en raison de la capacité d'un groupe d'individus à renforcer l'identité personnelle de ses membres ainsi que la consolidation de la reconnaissance et la visibilité sociale. Le processus d'adhésion met alors en jeu des changements d'attitude et la reconnaissance sociale du groupe. Orfali (2005) explique que les individus peuvent avoir des représentations à propos de pratiques sociales ou professionnelles (par exemple, les pratiques pédagogiques des maîtres d'école) ; ils choisissent alors les pratiques qui conviennent le mieux à leurs représentations et à leurs actions. Néanmoins, il peut arriver que les individus essaient de nouvelles pratiques, voire essaient d'en changer (Pascal Moliner, 1988; P. Moliner, 1994, 1995; Maurer &

Desrousseaux, 2013). On retrouve le principe selon lequel l'évolution d'un dispositif de formation ne peut avoir lieu que s'il y a remise en question des affordances (perceptions) et des usages habituels des dispositifs par les pratiques (cf. 3.1 et 3.1.3.1). L'adhésion ou le rejet de normes ou de représentations sociales impliquent par ailleurs un processus d'engagement qui permet une régulation des actions en fonction des représentations et des croyances de chaque membre d'un groupe.

5.4.2.3. L'engagement

Selon Gosling (1996) l'engagement est le lien qui existe entre un individu et ses actes. Joule, Beauvois, & Deschamps (1987) et Joule & Beauvois, (1998) postulent plusieurs critères permettant de construire les degrés d'engagement : (1) le caractère public ou privé de l'acte : il est plus engageant d'agir sous le regard d'autrui que dans l'anonymat (désirabilité sociale) ; (2) le caractère répétitif de l'acte : on est davantage engagé dans une situation si l'acte est réalisé plusieurs fois que s'il est fait qu'une seule fois ; (3) le caractère irréversible du comportement : si un individu a le sentiment qu'il ne peut pas revenir sur le comportement qu'il est sur le point d'émettre, il sera plus engagé que s'il dispose de la possibilité de se rétracter ; (4) le coût de l'acte : plus un acte est coûteux, plus il engage l'individu à la réalisation de celui-ci ; (5) le sentiment de liberté : les degrés de récompense et de sanction jouent un rôle essentiel dans le degré de sentiment de liberté, et donc dans le degré d'engagement et de responsabilité du sujet face à une action. Ainsi, les sujets les moins récompensés (exemple : faible rétribution pécuniaire) se sentent davantage responsables de leur action et voient davantage leur engagement s'accroître que les sujets les mieux récompensés. Nous nous intéressons également à l'engagement organisationnel qui constitue un indicateur de qualité des pratiques professionnelles (Ketchum & Trist, 1992). Selon Meyer & Allen, (1997) trois formes d'engagement organisationnel coexistent : l'engagement affectif : le plus puissant, il est relatif à l'identification, à l'attachement et au dévouement des individus à leur organisation ou institution ; l'engagement normatif : relatif au sentiment de l'individu d'être redevable à l'organisation ou à l'institution, de devoir y rester par obligation morale ; l'engagement calculé : associé à l'idée de calcul, à la perte financière que représenterait le départ de l'organisation ou de l'institution ou encore au manque d'alternatives pour en changer.

5.4.2.4. La variable « ancienneté »

Dans une étude menée sur 160 enseignants interrogés sur la nature de leur trajectoire professionnelle, Huberman, Grounauer, & Marti, (1989) et Huberman (1989) aboutissent à l'élaboration d'un modèle de la carrière des enseignants en cinq étapes, chacune associée à des thèmes révélateurs de caractéristiques attitudinales (cf. Annexe 41 – Cycle de vie des enseignants). Ce modèle laisse apparaître qu'en fonction du niveau d'ancienneté, les enseignants abordent leur métier et leur environnement de travail différemment. Un principe soutenu par l'analyse des modèles mentaux qui a révélé qu'il existe une distinction entre l'apprenant novice et expert (cf. 5.2.5)

5.4.2.5. Plurilinguisme

Sur le plan didactique, l'intercompréhension en langues voisines se situe dans ce qu'on nomme « approche plurielle et holistique » (Cummins, 1991; Herdina & Jessner, 2000, 2002; Jessner, 2008; Valérie Spaëth, 2005; Candelier, 2008; M. Kelly, 2010; Grosjean, 2015; Castellotti, 2015)cf. 4.5.5), dans la mesure où elle implique un travail conjoint sur plusieurs langues contrairement à la didactique des langues (maternelles et étrangères ; (Cummins, 2000; Gajo, 2001, 2012a, 2012b). L'approche plurielle se rapproche des théories de la superdiversité langagière ((Auer & Wei, 2007; M. Kelly, 2010; Garcia & Wei, 2013) ; cf. 4.5.1.4) puisqu'elle considère que la diversité des contextes d'apprentissage, le multilinguisme et la variation des usages plurilingues des apprenants sont nécessaires (cf. **Hyperdiversité linguistique et pratiques plurilingues : vers une analyse au regard de la théorie du *translanguaging* et de l'émergentisme**). Il ressort de cette explication une prise en compte des représentations sociales des pratiques langagières et de la formation des enseignants autour des questions des pratiques langagières et discursives et des enjeux du plurilinguisme dans l'enseignement (cf. **Figure 15 : Le modèle de compétence sous-jacente commune (CUP) Cummins (1991).**

La dernière famille de facteurs déterminants dans l'apprentissage, donc dans l'appropriation, est la famille des facteurs dits « relationnels ». En effet, nous avons vu combien le rôle de la médiation était essentiel à l'incorporation de nouvelles connaissances et au développement de la réflexivité (rétroaction, cf. 4.1.1, 4.3.2, 5).

5.4.3. Les facteurs relationnels – Médiation-Tutorat

La médiation est souvent conçue comme l'ensemble des aides, qu'une personne apporte à une autre, afin de rendre plus accessible et plus compréhensible un savoir (Raynal & Rieunier, 2014). Avec l'apport des théories sociointeractionnistes (Bruner, 1983; Vygotski, 1985, 1987; Bruner, 1987), la médiation est un facteur décisif dans le développement cognitif de l'enfant (cf. 4.1). Dès lors, on s'accorde à reconnaître les effets des interactions sociales ainsi que la socialisation sur le développement, l'apprentissage et l'incorporation. Bruner (1983) a mis l'accent sur le rôle de l'interaction de tutelle, dans la résolution de problèmes » comme une médiation, un guidage qu'assure l'adulte (enseignant, formateur, pair) à travers le tutorat, dans l'évolution cognitive d'un individu. Grâce à une pédagogie de la médiation, l'interaction, le tutorat permet d'accompagner et d'étayer les apprenants qui appellent à l'aide.

Pour aborder la notion médiation, nous faisons le choix de recourir au concept de leadership pédagogique initié par (Bernabé & Dupont (2001). Repris ensuite par Gendron & Lafortune (2009) , le concept donne naissance au management des stagiaires dont la finalité principale est de mener les apprenants à développer un bon rapport avec le savoir. La discipline enseignée devient alors un moyen au service d'une pédagogie axée sur l'appropriation au profit du développement de la personne où l'apprenant devient auteur de son apprentissage. Par sa position et ses actes le leader pédagogique suscite chez les stagiaires certains comportements et certaines manières d'appréhender leur apprentissage. L'autorité est alors basée sur un climat de confiance, de partage et de justice "être juste" et non plus sur le savoir. Gendron & Lafortune (2009, p. 4) insistent également sur le concept de leadership éthique qui consiste à faire en sorte que « les étudiants puissent croire dans tout leur être et que l'organisation puisse bénéficier de cette croissance globale » (Gendron & Lafortune, 2009), renvoyant ainsi au modèle transformationnel du leadership dans les organisations (Bass, Avolio, & Atwater, 1996) et aux compétences professionnelles. Le leadership transformationnel est un style de leadership porté sur la tendance à motiver ses collaborateurs à agir au-delà des attentes, en activant en eux des besoins d'ordre supérieurs, en créant un climat de confiance et en incitant les collaborateurs à dépasser leur propre intérêt, pour le bien de l'organisation (Pillai, Schriesheim, & Williams, 1999). Le leadership transformationnel tel qu'il a été conceptualisé par Bass, Avolio, et Atwater en 1996 comprend les facteurs suivants : le charisme ou l'influence idéalisée (la confiance et l'identification émotionnelle avec le leader), l'inspiration (les collaborateurs ont recours à des symboles et sont dirigés vers la réalisation d'un but), la stimulation intellectuelle (les collaborateurs sont encouragés à remettre en question leur propre

façon de faire les choses ou de rompre avec le passé), et la considération individualisée (les missions sont déléguées aux collaborateurs pour leur offrir des opportunités d'apprentissage).

Le leadership transformationnel, en tant que compétence professionnelle a été mise en corrélation avec la notion d'intelligence émotionnelle au regard notamment du modèle de compétences émotionnelles principales de Cherniss & Goleman (2001) regroupant la conscience de soi, la conscience sociale, l'autorégulation ou maîtrise de soi et les aptitudes à la communication. L'intérêt de cette relation entre le leadership pédagogique et les compétences émotionnelles réside dans le fait que nous abordons le sujet-enseignant à travers le système de soi (cf. figure 3) où l'entretien des facteurs intrinsèques (cf. 5.4.2.1) qui sont la conscience de soi et le *self-control* (maîtrise de soi) sont essentiels à l'équilibre du self-system. Autrement dit, plus les sujets sont exposés à un leadership pédagogique de type transformationnel, plus leur conscience de soi et leur maîtrise de soi sera élevée. De plus, parmi les caractéristiques du leadership pédagogique, il y a la stimulation intellectuelle en tant que capacité à amener les stagiaires à remettre en question leur propre façon de faire les choses ou de rompre avec le passé renvoyant à la réflexivité et au recul épistémologique (cf. 5.4.2.1).

D'autres études se sont intéressées au lien existant entre le style de leadership, le sentiment d'efficacité personnelle, l'engagement organisationnel (cf. 5.1.2.4) et la performance au travail (Eden, 1993; Kirkpatrick & Locke, 1996; Prussia, Anderson, & Manz, 1998). Ces études montrent qu'il existe une relation positive entre l'ensemble de ces facteurs et que les liens existants entre leadership transformationnel et performance est médié par le sentiment d'efficacité personnelle ; quant au lien entre leadership transformationnel et engagement, il est modéré par le sentiment d'efficacité personnelle. Autrement dit, plus les individus ont un SEP élevé, plus l'effet du leadership transformationnel sur l'engagement est important, et c'est parce que les sujets ont un SEP élevé que le leadership transformationnel génère de la performance au travail. Gaudreau, Royer, Beaumont, & Frenette (2012) se sont intéressés à l'impact du sentiment d'efficacité personnelle en situation de pratiques pédagogiques et ont retrouvé ce lien entre leadership et SEP.

Enfin, plusieurs études démontrent l'importance du développement du sentiment d'auto-efficacité dans l'implantation de pratiques éducatives novatrices (Dembo & Gibson, 1985; Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990) . Ce dernier élément constitue un argument supplémentaire quant au fait que le SEP, en tant qu'élément constitutif du *self-system*, joue un rôle dans l'appropriation (processus d'apprentissage) de nouveaux dispositifs de formation.

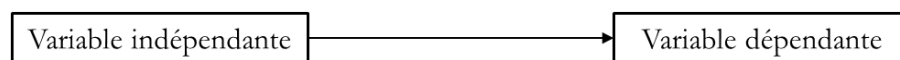
En résumé :

La médiation joue un rôle fondamental dans l'apprentissage. Rattachée au concept de leadership pédagogique de type transformationnel, la médiation est un prédicteur du développement SEP, de la pratique réflexive, de l'engagement à l'égard du projet IFADEM et de la performance en matière de pratiques pédagogiques. A ce niveau, se pose la question du style d'encadrement auquel sont exposés les enseignants (tutorat IFADEM vs. conseiller pédagogique ; cf. 1.3.2.2b et 2.2) et son rôle dans l'appropriation du dispositif de formation.

5.4.4. Nature des relations entre les différents facteurs

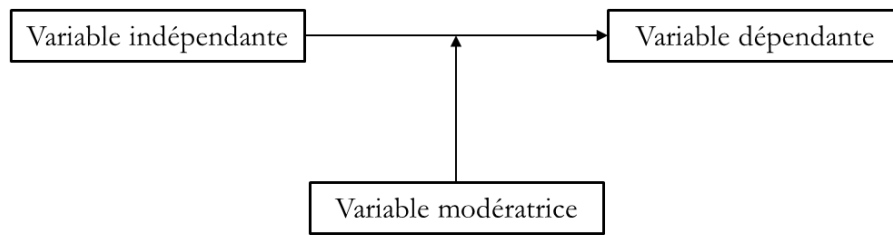
Pour définir le rôle de l'ensemble de ces facteurs qui interviennent dans le parcours d'appropriation, nous nous sommes référés aux implications théoriques de la définition des rôles médiateurs et modérateurs (Baron & Kenny, 1986; Vollrath, Banholzer, Caviezel, Fischli, & Jungo, 1994; Shadish, 1996; Taylor & Aspinwall, 1996; Rasclé & Irachabal, 2001). Ces dernières sont fortement utilisées en psychologie sociale pour rendre compte des modèles d'évolution du comportement humain. Ces implications permettent de sortir du modèle linéaire behavioriste de type « stimulus - réponse », illustré par la figure ci-dessous et selon lequel une variable manipulée prédit de façon directe et unique une variable à prédire, pour aller vers un modèle multifactoriel.

Figure 26: Effet direct d'une variable indépendante sur une variable dépendante



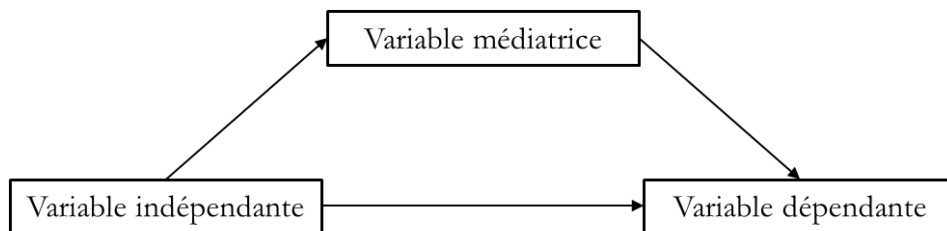
Le médiateur se définit de telle sorte que la variable dépendante « est à l'origine de l'action du médiateur ou de son intensité » (Rasclé & Irachabal, 2001, p. 99) et que ce dernier influence à son tour la variable dépendante. La relation s'illustre de la façon suivante :

Figure 27: Effet modérateur



Le modérateur quant à lui est une variable qualitative (sexe, âge, contexte) ou (nombre d'années d'expérience) qui va influencer la direction ou l'intensité entre la variable indépendante et la variable dépendante :

Figure 28: Effet médiateur



Le recours aux implications théoriques de ces facteurs est d'autant plus intéressant qu'en termes de problématique de recherche, le modérateur a un intérêt descriptif et que le médiateur a un rôle exploratoire (cf .6.1). Baron & Kenny (1986 cités par Rasle & Irachabal, 2001, p. 99) expliquent que « si les variables modératrices déterminent dans quel cas certains effets se déclarent, les variables médiatrices expliquent comment ou pourquoi ils apparaissent ».

En résumé :

Pour mettre en place notre modèle d'appropriation, nous serons amené à considérer l'ensemble des facteurs, leurs interactions et la façon dont ils influencent l'appropriation d'un dispositif de formation selon deux effets : la médiation et la modulation.

Le premier objectif de notre travail de recherche (cf. Introduction) consiste à formuler un modèle théorique d'appropriation du dispositif de formation IFADEM. Pour atteindre cet objectif, nous avons fait le choix de recourir, dans un premier temps, aux approches

conceptuelles de l'appropriation, du dispositif de formation et du métier d'enseignant. À partir de celles-ci, nous nous sommes référé aux approches théoriques permettant d'expliquer les mécanismes et les facteurs en jeu dans l'appropriation d'un dispositif de formation en enseignement-apprentissage du et en FLES. Les chapitres 3, 4 et 5 étaient consacrés à cet effet. Pour finaliser ce premier axe de notre travail, il est à présent essentiel de formuler notre positionnement à l'égard des apports théoriques qui viennent d'être explicités et de formuler notre modèle théorique d'appropriation. La prochaine séquence est consacrée à cet effet. Il sera également question de clôturer notre seconde partie par la reformulation de notre problématique de recherche.

5.5. Synthèse de positionnement, problématique et reformulation de la question de recherche

Notre synthèse de positionnement s'articule autour de trois axes : (1) justifier théoriquement l'intérêt d'accorder une place à la description de notre contexte d'étude lors de la Partie I ; (2) expliciter les critères objectifs de l'appropriation nous permettant d'identifier si les enseignants bénéficiaires d'IFADEM en sont au stade d'appropriation ; (3) à partir de ces critères objectifs, formuler notre modèle théorique d'appropriation.

5.5.1. Contexte d'étude et appropriation

Plusieurs points théoriques insistent sur l'influence du contexte dans l'appropriation d'un dispositif de formation en tant que processus d'apprentissage :

L'approche socioconstructiviste et neuro-connexionniste définit l'apprentissage comme un processus socialement situé et distribué (cf. 4.1.1 et 4). Selon ces approches, l'individu donne du sens au contexte autant qu'il en est influencé. Si le passé guide les perceptions, l'individu tente d'attribuer un sens au présent en vue d'agir. Le sens a donc un rapport avec l'expérience, soit la manière dont une interprétation est adaptée au contexte ; et l'intentionnalité, c'est-à-dire la façon dont l'individu interprète le contexte. (cf. 4.1.2.2). Dans le Tableau 18, qui représente les caractéristiques de l'apprentissage selon l'approche itérative et phénoménologique, le contexte est à nouveau défini comme étant déterminant dans l'apprentissage. Le contexte d'apprentissage est donc un facteur qui modifie la façon dont l'apprentissage peut avoir lieu.

Les théories de l'action vues en 4.1.2.3 insistent sur le fait que l'habitus, qui façonne en partie l'identité des individus, n'est ni univoque ni linéaire. Il est pluriel et complexe. L'habitus fait partie de la culture éducative, par conséquent, le contexte historico-éducatif et la question du

plurilinguisme influencent et structurent les apprentissages. En effet, il existe un plurilinguisme social, familial et scolaire. Cet élément se retrouve autour des problématiques de l'habitus professionnel et identitaire qui varie d'un individu à l'autre compte tenu de l'hétérogénéité des parcours professionnels (identité plurielle des enseignants dans le cadre de notre étude ; cf. 4.3). L'historique des contextes et des parcours d'apprentissage influencent donc la façon de percevoir les usages et de s'approprier un nouveau dispositif de formation. Cette influence se manifeste notamment par l'apparition d'une différence dans les rythmes d'apprentissage. Les théories neuro-connexionnistes confirment ce principe à travers le « recyclage neuronal » qui traduit le fait que l'acquisition de nouvelles connaissances a lieu en référence aux expériences passées. Elles précisent également que l'apprentissage est le siège de plusieurs facteurs en réseau qui entretiennent des relations d'interdépendance. Ainsi, les éléments du passé et les éléments du présent sont connectés (cf. 4.1 et 4.2.1.1). L'approche émergentisme (cf. 4.2.2.2) confirme l'interdépendance entre le contexte historique et les processus individuels. Enfin, l'apprentissage en tant qu'activité humaine répond aux mécanismes des systèmes d'activité. Dans ces derniers, la dimension historico-culturelle est un facteur de transformation des éléments constitutifs du système (cf. 4.3.2.1b et 4.4.2.2). L'importance de la dimension historico-culturelle est illustrée dans l'approche théorique de l'enseignement-apprentissage du et en FLES lorsqu'elle nous précise que c'est l'histoire des systèmes éducatifs africains (ancienne politique coloniale) qui a permis le développement, en Afrique, d'une spécialisation de l'enseignement du français à des locuteurs dont le français n'est pas la langue première (cf. 4.5.5.1).

S'intéresser à comprendre la structure et les mécanismes du parcours d'appropriation en tant que processus d'apprentissage implique nécessairement de tenir compte de l'évolution et des transformations du contexte au cours de l'histoire. Un axe théorique auquel nous avons souhaité souscrire dès le début de notre étude en abordant le système éducatif béninois selon son approche historico-culturelle.

5.5.2. Les critères objectifs de l'appropriation

La base conceptuelle des notions d'appropriation, de dispositif et de métier d'enseignant (cf. 1, 3.2 et 3.3) nous amène à considérer l'appropriation d'un dispositif de formation comme étant la capacité du sujet à remettre en question les affordances (perceptions d'usage du dispositif) et les usages effectifs du dispositif ou comme étant la capacité du sujet à détourner ces derniers à travers ses expériences. Pour déterminer si un dispositif est en cours

d'appropriation, il est donc nécessaire d'interroger les perceptions d'usage et les pratiques effectives. Ainsi, sur le plan méthodologique, nous nous attacherons à observer les pratiques pédagogiques des enseignants (en référence à l'analyse des pratiques par observation proposée en 4.3c) que nous confronterons aux perceptions que ces derniers ont de leur activité. Pour identifier l'action enseignante, en tant que moyen d'appréciation de l'activité (appropriation du dispositif de formation), nous aurons recours à l'observation de l'action selon ses deux dimensions explicitées en 4.3.2.3c et 4.3.2.3d : orientée (pratiques, téléologique) et communicationnelle. Cette dernière est rendue possible par l'entretien semi-directif et d'autoconfrontation permettant de rendre visibles les intentions, les motivations et objectifs de l'action. L'entretien d'autoconfrontation est d'ailleurs proposé comme étant un moyen efficace d'analyser des pratiques enseignantes par verbalisation (cf. 4.30). L'intérêt d'observer des situations est d'autant plus grand que la situation permet de passer d'une dimension virtuelle (la tâche) à la dimension réelle de l'expérience (le contexte de l'action ou de la pratique ; cf. 4.4.1).

IFADEM en tant que formation professionnalisante a pour objectif de renforcer l'identité professionnelle des enseignants (cf. 3.1.3.2b). L'appréciation des perceptions (affordances) que les enseignants bénéficiaires du projet ont de leur métier est à nouveau justifiée puisqu'elle permet d'analyser l'effet du dispositif sur les pratiques.

Parmi les facteurs qui influencent le processus d'apprentissage donc d'appropriation, il y a les facteurs dispositionnels (cf. 5.4 et 5.4.2) et plus précisément la réflexivité et le recul épistémologique. Ces facteurs traduisent la capacité de l'individu à questionner ses pratiques. Parmi les tâches qui permettent de contribuer au développement de cette dernière, il y a l'entretien d'autoconfrontation dont nous venons de formuler l'intérêt en matière d'analyse de l'activité enseignante. Si l'autoconfrontation contribue à améliorer la réflexivité, elle permet, par relation de cause à effet, d'optimiser l'apprentissage donc l'appropriation du dispositif de formation. L'usage de l'autoconfrontation est d'autant plus pertinent que l'approche neuro-connexionniste place la verbalisation comme essentielle à l'apprentissage, car elle permet l'objectivation des acquis (cf. 0). Toujours en matière d'analyse de l'activité enseignante par verbalisation (4.3.2.3), l'autoconfrontation intervient également comme un moyen de développer son *self-concept* (notamment, le sentiment personnel d'efficacité renvoyant à l'*expectancy value* cf. 4.2.3.2e) et son *self-control* (en tant qu'aptitude à réguler son action). Le développement de ces deux dimensions métacognitives est indispensable à l'activation du *monitoring* métacognitif en tant que processus de pensée conscient et volontaire qui permet le

développement et l'optimisation de l'efficacité des stratégies personnelles dans l'apprentissage. Enfin, en 4.3.2c, nous avons vu que pour décrire et analyser l'action, il est essentiel de tenir compte des obstacles structuralistes et rationalistes de l'action. Le premier minimise la dimension réflexive constitutive de l'action, et le second considère que c'est l'intention qui précède l'action. L'entretien d'autoconfrontation, en tant qu'activité permettant le développement de la réflexivité, permet de surmonter le premier obstacle. Pour répondre au second obstacle, nous aurons recours à la tâche d'association verbale et à l'entretien semi-directif, car ces méthodes permettent de tenir compte des perceptions et de la relation acteur-action (cf. 6.3 : **Outils méthodologiques, échantillon et collecte des données**).

Pour observer si les enseignants bénéficiaires du dispositif IFADEM se sont approprié ce dernier, nous analyserons les écarts qui peuvent exister entre les perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques et de leur métier et leurs pratiques pédagogiques effectives. Nous chercherons également à apprécier la capacité réflexive des enseignants et leurs sentiments d'autoefficacité à la suite d'entretiens d'autoconfrontation. Autrement dit, pour situer le niveau d'appropriation, nous nous référerons à trois principaux critères objectifs : (1) l'écart entre les perceptions et les pratiques effectives ; (2) les indices de réflexivité (questionnement des pratiques) ; (3) le sentiment d'efficacité que les enseignants ont à l'égard de leurs pratiques.

Ces deux premières parties de notre positionnement épistémologique nous permettent de justifier l'apport de l'approche historique du système éducatif béninois et les critères objectifs de l'appropriation. Cependant, pour formuler notre modèle théorique, il est indispensable de tenir compte de l'ensemble des facteurs (dispositionnels, situationnels, relationnels qui influencent le processus d'appropriation et des éléments en interaction (sujet, outils, objet d'apprentissage, communauté, division du travail – tâches, règles institutionnelles ; cf. Figure 8). En effet, l'appropriation définie, en tant que processus d'apprentissage, répond aux caractéristiques des systèmes complexes d'activité. Le prochain paragraphe est destiné à la formulation de notre modèle théorique d'appropriation qui tiendra compte de l'ensemble des facteurs, les éléments de variations d'échelle et les mécanismes en jeu. Pour traduire l'imprévisibilité de l'évolution et des transformations du processus d'appropriation, nous modéliserons l'appropriation au regard de l'émergentisme.

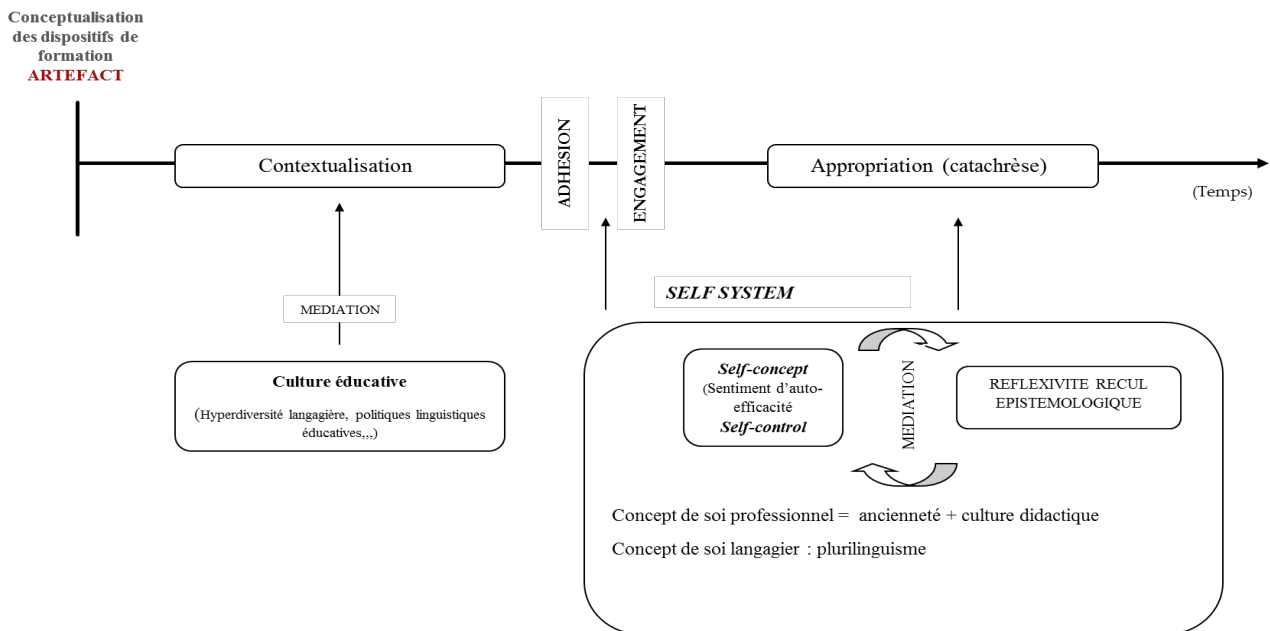
5.5.3. Vers un modèle d'appropriation d'un dispositif de formation en enseignement-apprentissage du et en FLES

L'appropriation en tant que processus d'apprentissage se déroule dans le temps (cf. 4.2.2). Au cours de cette trajectoire, une phase semble essentielle afin de garantir l'appropriation : il s'agit du passage du niveau d'affordance à celui d'instrument (usage effectif) et/ou catachrèse (cf. 3.1.1.1 et 3.1.1.2). Accéder au niveau de catachrèse et/ou d'instrument nécessite une implication significative des sujets bénéficiaires à l'égard du dispositif puisqu'il est question, rappelons-le, d'investir, à travers l'expérience, des actions qui consistent à transformer la fonction initiale du dispositif (cf. 3.1). On assiste à un phénomène d'incorporation du dispositif qui a lieu lorsque les sujets bénéficiaires adhèrent au projet et s'engagent au profit de la réussite de ce dernier (cf. 3.2). Ainsi, deux facteurs semblent indispensables pour assurer l'appropriation : l'adhésion et l'engagement à l'égard du dispositif IFADEM. La Figure 18 : Les influences réciproques dans la phase de contextualisation illustrent clairement le rôle médiateur (variable explicative) de l'adhésion et de l'engagement puisque ces derniers s'inscrivent au sein de la trajectoire de l'appropriation. Autrement dit, c'est parce qu'il y a adhésion et engagement à l'égard du dispositif de formation que ce dernier passe du statut d'affordance au statut de catachrèse et/ou d'instrument.

Le passage de l'affordance à la catachrèse traduit implicitement la prise de décision par les sujets de s'impliquer ou non dans le parcours. Cette décision implique une prise de conscience et fait référence au *self-concept* et au *self-control* (cf. 5.4.2 et 5.3) grâce auxquels le sujet accède à cette dernière et donc au statut d'acteur. Nous avons vu qu'au sein du *self-system* (cf. Figure 3 : *Self-system*), ces deux dispositions entretiennent une relation étroite avec la responsabilité épistémologique et la capacité réflexive (cf. 5.4.2 et 5.3). Plus le sujet est à même de questionner et de prendre du recul sur ses actions (autoévaluation, autorégulation, *self-control*), plus il sera réflexif et vice versa. La réflexivité et le recul épistémologique jouent, à leur tour, un rôle dans l'appropriation des dispositifs. Le développement (apprentissage) de ces capacités sera d'autant plus renforcé que le sujet bénéficie d'une supervision via la médiation par autrui (cf. 1, 4.3, 4.4.4.2). Réflexivité, *self-control* et recul épistémologique font partie intégrante du système de soi de l'enseignant dans lequel on retrouve également l'ancienneté professionnelle et le répertoire didactique des enseignants qui peuvent également avoir un effet sur l'appropriation du dispositif (cf. 5.4.2 et 5.3). Parmi les autres facteurs qui influencent la trajectoire, nous situons également la culture éducative impliquant les politiques éducatives linguistiques afférentes (cf. 5.25.4.1 et 5.4.1.2). Ainsi, dans le cas spécifique d'IFADEM au Bénin, l'influence du contexte

plurilingue, des politiques liées à la sélection et à la formation initiale des enseignants, du rapport à l'autorité (leadership transactionnel, identités plurielles, cf. 1.3.2.2a et 3.1.3.2a), doit nécessairement être prise en compte dans l'évolution du projet IFADEM. La médiation, quant à elle, joue un rôle fondamental dans l'entretien des dispositions individuelles et la mise en relation du sujet-acteur avec la société (le collectif ; cf.4.1.1, 4.4.2.2, 5.4.3 et Figure 19).

Figure 29 : De la contextualisation à l'appropriation : parcours et facteurs en jeu



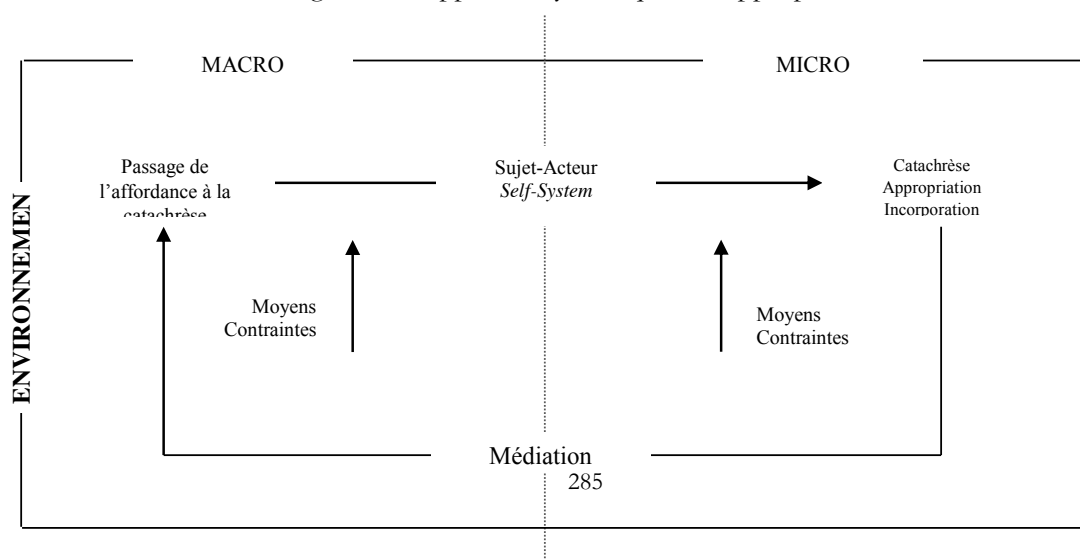
La projection des facteurs intervenant dans l'appropriation illustre la pluralité des éléments en jeu et le caractère dynamique du phénomène d'appropriation compte tenu des interactions entre ces facteurs.

Nous avons vu que la raison d'être d'un modèle est de fournir un cadre conceptuel pouvant expliquer la façon dont chaque observation de terrain est liée à la fois aux principes théoriques et à leur réalité sociale (cf. 5.2.6). En ce sens, le modèle offre l'occasion de problématiser des questions pouvant éclairer un aspect particulier en cohérence avec la totalité du dispositif. Il permet alors de faire émerger la complexité, de dépasser les représentations initiales et d'initier des questionnements. Nous verrons (cf. Figure 33 : Représentation émergentiste du processus de l'appropriation) que, selon une perspective émergentiste, l'approche modélisatrice constitue une aide pour ordonner un environnement, celui de l'enseignement-apprentissage en perpétuelle évolution.

5.5.3.1. Modèle théorique du parcours d'appropriation

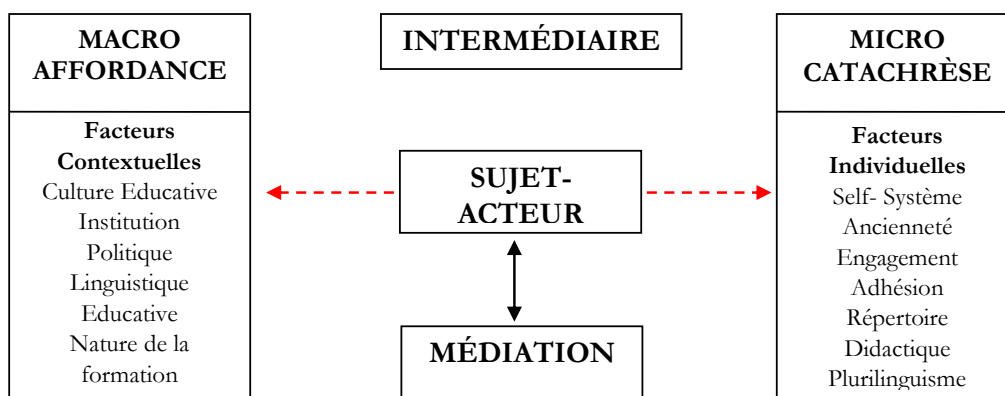
Afin de rendre compte de la complexité du processus, nous formulons un modèle d'appropriation au regard d'une approche systémique. Pour construire notre modèle, nous avons recours à la modélisation des systèmes d'activité (cf. 4.3.2.1a,b et 0). Rappelons à ce titre qu'une activité se construit au sein d'un système, d'un environnement ouvert, d'une communauté régie par des règles, au sein desquels des réseaux d'interactions se développent. Le système d'activité se caractérise donc par une collaboration entre les membres grâce notamment à la médiation. Il fait appel à des outils et à des moyens afin de répondre aux contraintes éventuelles et d'atteindre les objectifs communs fixés. Nous proposons ainsi la représentation suivante inspirée de Figure 19 : Articulation des éléments du système (Raynal & Rieunier, 2014).

Figure 30 : Approche systémique de l'appropriation



L'objectif de l'action consiste à passer de l'affordance à l'appropriation. Le résultat de l'action est l'incorporation du dispositif de formation et donc son appropriation (et/ou catachrèse). L'élément central entre ces deux états est le sujet-acteur avec son *self-system* et ce dernier bénéficie de moyens ou fait face à des contraintes. Dans notre modèle, nous considérons que les contraintes au même titre que les moyens (outils, technologies) peuvent constituer une source d'enrichissement du système d'activité (cf. 4.3.2.1a et b). Les contraintes peuvent être de nature intrapsychique (propre à l'individu, à son self system) ou contextuelle. Conformément à notre positionnement théorique (cf. 5.4), les facteurs déterminants de l'appropriation sont de trois natures : les éléments intrapsychiques : l'adhésion, l'engagement et le *self-system*. Les éléments contextuels sont essentiellement la culture éducative, les politiques éducatives linguistiques éducatives, les technologies et la nature du dispositif de formation. Le troisième facteur qui intervient dans l'appropriation est interpsychique : il s'agit de la médiation. Son rôle consiste essentiellement à étayer et à guider le sujet-acteur en l'exposant à un feedback. La médiation amène également le sujet à se questionner (*monitoring* métacognitif) et à questionner ses pratiques lors des passages entre les objectifs de l'action et les résultats de l'action (cf. 3.1.3.2 et 4.1.1). La dynamique de l'appropriation se déroule dans un environnement caractérisé par des variations d'échelle (cf. 5.2) dont l'échelle macro au sein de laquelle on retrouve les facteurs contextuels et les objectifs idéels (affordance, contextualisation) du dispositif ; et l'échelle micro spécifiée par les facteurs dispositionnels liés au système de soi et les résultats actoriels (catachrèse, appropriation). Tenir compte des variations d'échelle est essentiel dans l'analyse et la modélisation de l'appropriation d'un dispositif de formation, puisqu'ils sont à l'origine des contraintes dont nous connaissons à présent le rôle joué dans l'évolution du système d'activité (cf. 4.3.2.1). La figure ci-dessous situe les facteurs et le processus en fonction de cette variation d'échelle.

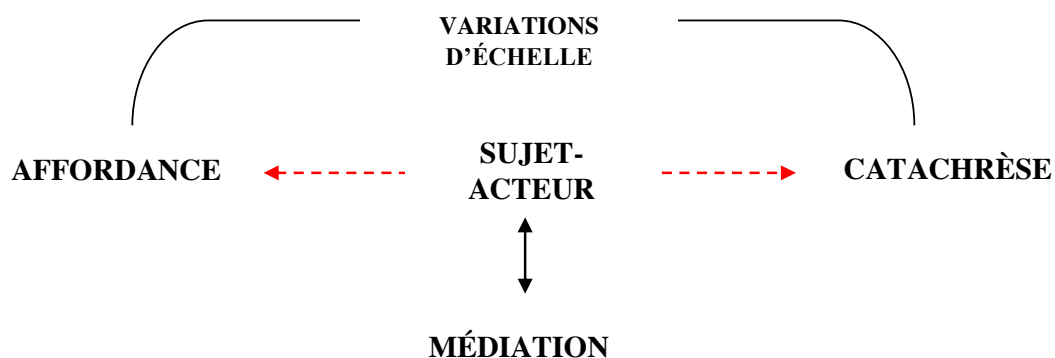
Figure 31 : L'appropriation : entre variation d'échelle et facteurs d'intervention



Pour intégrer cette variation d'échelle, il apparait que le sujet, au centre de l'action, doit nécessairement opérer un grand écart (cf. 5.2). Ceci est possible grâce au fait qu'il dispose des aptitudes de subjectivité, de réflexivité et de recul épistémologique (*self-system* ; cf. Figure 3 ; cf. 5.4.25.3) dont le développement est permis par l'intervention de la médiation (cf. 4.4.4.2 et 5.4.3). Autrement dit, pour accéder au stade d'appropriation, d'incorporation du dispositif IFADEM, les enseignants doivent impérativement être en mesure de répondre à cette variation d'échelle (remise en question des affordances ou usages habituels ; cf. 3.1.1.1 et 3.1.1.2). Les capacités qui lui permettent de répondre à cette contrainte sont entretenues par le sujet (*self-control* ; cf. 3.1.3.2) lors de leurs interactions avec les pairs ou les tuteurs (médiation).

La Figure 32 illustre de façon simplifiée le rôle de la médiation. Il s'agit d'un rôle modérateur (cf. p. 274) puisque plus les enseignants seront exposés à la médiation, plus ils développeront leur aptitude à la réflexivité et au recul épistémologique et seront à même de faire face à la variation d'échelle lors du passage dynamique de l'affordance à la catachrèse. On entend par passage dynamique le fait que l'individu fera usage de l'un ou l'autre des états du dispositif (affordance ou usage effectif/catachrèse) en fonction de ses besoins et des situations (cf. 3.1.1). La dynamique s'exprime également à travers le caractère imprévisible de ces derniers. En effet, le caractère émergent des situations et des besoins ne permet pas de prédire la façon dont le dispositif sera utilisé et à quel moment.

Figure 32 : Rôle modérateur de la médiation dans le parcours d'appropriation.



Afin de répondre à cette imprévisibilité, nous avons recours à l'approche émergentiste de la modélisation des systèmes d'activité (cf. 5.3).

5.5.3.2. L'éclairage de l'émergentisme dans la modélisation du parcours d'appropriation

Les facteurs qui interviennent théoriquement dans l'appropriation tel que nous venons de le préciser permettent de concevoir un modèle qui offre une connaissance de base commune

pour accompagner l'appropriation des dispositifs de formation. Toutefois, le regard émergentiste, auquel nous souscrivons, nous invite à rappeler qu'un même facteur présentera plusieurs façons d'interagir et un nombre infini d'effets compte tenu du caractère discontinu du processus d'appropriation et de l'imprévisibilité (contingence) de certains événements et des divers parcours des individus (cf. 4.2.2.2). Sur le plan didactique, les caractéristiques émergentistes peuvent s'envisager par une pluralité de variations d'échelle (cf. 5.2) parmi lesquelles on retrouve, par exemple, le décalage entre histoire (culture éducative) et mémoire renvoyant à l'écart qu'il existe entre le temps d'évolution des processus sociaux et le temps d'évolution à l'échelle du sujet (cf. 5.2.3). Ainsi, la transformation dans le domaine de la culture éducative nécessitera plus de temps que celle au niveau du sujet. Une autre variation d'échelle concerne l'écart entre le niveau macroscopique et le niveau microscopique (cf. 5.2). Le macroscopique qui représente les discours en matière de politiques linguistiques et éducatives est tel qu'il incarne peu souvent des réalités qui émergent au niveau microscopique (terrain d'étude). Nous pouvons également citer un troisième niveau qui reflète une tension entre le sujet épistémique, défini selon un cadre constructiviste, et le sujet acteur d'histoire qui incarne une mémoire permettant au sujet de s'extraire des schémas structurés et d'inventer un quotidien auquel il attribue un sens qui lui est propre (cf. 5.2.4). L'ensemble de ces variations d'échelle nous amène à considérer que la place de l'intentionnalité du sujet dans les transformations est importante. Il nous conduit également à considérer que le processus d'appropriation que nous proposons, bien que faisant intervenir les mêmes facteurs, se déroule de façon différenciée dans le temps : les relations de médiation et de modération postulées dans notre modèle n'auront jamais lieu de façon identique, d'un dispositif à un autre, d'un contexte à un autre, d'une situation à une autre et d'un sujet à un autre.

Nous entendons ainsi rompre avec la linéarité et nous inscrire dans une approche d'historisation de l'interprétation des pratiques et des comportements en prenant en compte la diversité des actions, la discontinuité de leurs réalisations et l'incertitude des faits à venir. Nous tenons ainsi à rappeler que les observations portent sur des données qui ont été recueillies à un instant « t » et donc, à l'heure actuelle, l'analyse émergentiste dans laquelle nous nous inscrivons envisage qu'il y a déjà de nouvelles évolutions, de nouveaux glissements, de nouvelles coordinations.

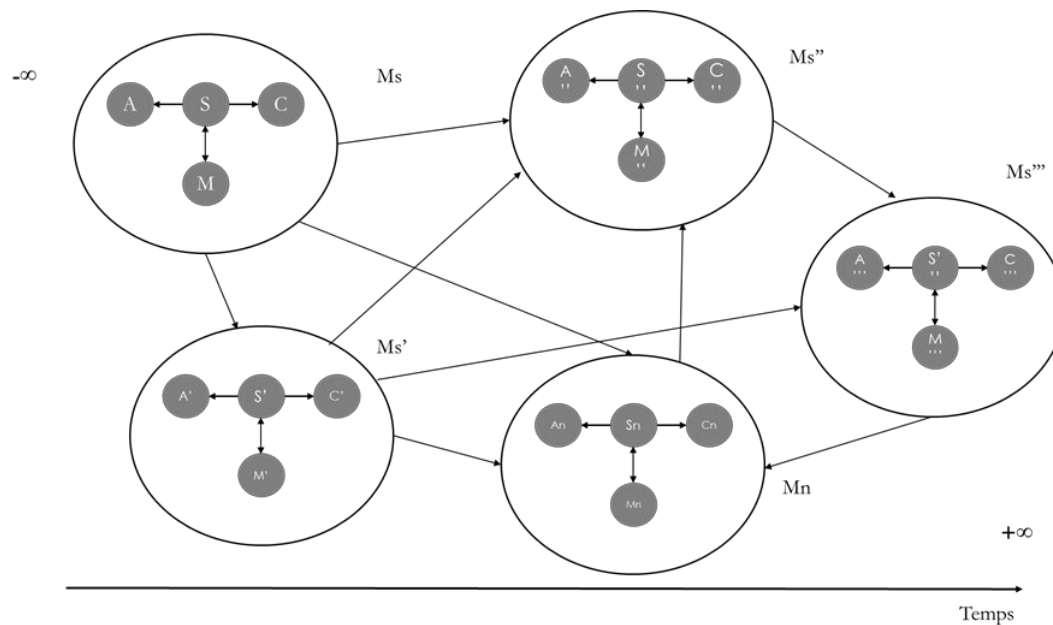
5.5.3.3. L'éclairage de l'émergentisme dans la modélisation du parcours d'appropriation

Nous savons à présent que l'émergentisme nous permet de prendre conscience de la probabilité que chaque possible puisse avoir lieu. On entend par « possible » l'ensemble des mouvements, des trajectoires, des résultats, des actions, des interactions, des non-actions, qui peuvent se produire. La Figure 33 illustre ce caractère imprévisible de l'appropriation.

Si tant est que le sujet réagira différemment en fonction de la situation et des besoins, il apparaît que pour chaque nouveau besoin ou chaque nouvelle situation, le sujet opère un recyclage ou une reconversion des usages et des pratiques antérieurs déjà incorporés (cf. mécanisme de recyclage neuronal en 4.2.3.1). L'apparition des nouvelles pratiques dépend également du temps dont dispose le sujet pour les développer et les mettre en œuvre sur plan cognitif (cf. 4.2.2 et 4.2.3.2).

En référence à la définition des systèmes émergents (cf. Tableau 48 : Les trois conditions d'un système émergent), le schéma ci-dessous illustre toutes les « formes » possibles (A^n , S^n , C^n , M^n) des composants (de telle sorte que A = affordance ; S = sujet ; C = catachrèse ; M = médiation) et toutes les « formes » possibles d'interactions ($R^n \dots$) qui en découlent et qui sont déterminées en fonction des situations et des besoins. Chacun des composants exposés à un ensemble de conditions satisfaites simultanément entretient une relation (R) de dépendance avec les propriétés des parties de l'ensemble de cette interaction (le tout). La caractéristique de cet ensemble (le parcours d'appropriation) ne peut apparaître que si les étapes A-S-C-M se réalisent à travers une relation (R). La première condition d'un système émergent est donc définie. La relation A-S-C-M constitue alors une forme de microstructure (Ms , Ms' , $Ms^n \dots$) de telle sorte que chaque fois qu'une microstructure est réalisée une propriété émerge. Il en ressort une configuration dynamique, donc en mouvement permanent faisant écho à l'instabilité de cet ensemble sans remettre en question son équilibre. En effet, c'est cette projection implicite de « tous les possibles » (Ms' , Ms'' , Ms^n) qui permet d'ajuster et de coordonner le tout garantissant la coévolution (cf. 4.4.2.2) essentielle au maintien de l'équilibre du système.

Figure 33 : Représentation émergentiste du processus de l'appropriation



La temporalité (+/- infini) permet de resituer ses caractéristiques dans le temps tout en tenant compte des aspects continus et discontinus des actions. Elle nous rappelle également que si l'ensemble peut observer une stabilité ou un équilibre, elle n'est jamais absolue, elle est toujours relative à une position donnée dans le temps.

En résumé :

Le contexte occupe une place essentielle dans le parcours d'appropriation. Ce facteur est d'autant plus notable que nous nous situons dans un contexte où le poids de la culture éducative et des politiques linguistiques est important (cf. 5.4.1.1 et 5.4.1.2). Parmi les critères objectifs de l'appropriation, il y a les écarts entre les affordances (perception d'usage) et les pratiques effectives, la réflexivité et le sentiment d'efficacité personnel à l'égard des pratiques. Ces critères constitueront des indicateurs d'appropriation du dispositif de formation IFADEM dans l'interprétation de nos observations. Enfin, l'appropriation en tant que processus d'apprentissage est un système complexe d'activité. Pour répondre aux exigences des systèmes d'activité (interdépendances, pluralité des facteurs en jeu...), nous avons formulé un modèle d'appropriation qui constituera un cadre de référence pour situer le niveau auquel se situent les enseignants bénéficiaires du projet IFADEM, dans leurs parcours d'appropriation.

Sur la base de notre positionnement, nous allons clôturer la seconde partie de notre étude par la reformulation de notre problématique de recherche.

5.5.4. Problématique et reformulation de la question de recherche

5.5.4.1. Rappel de notre objectif de recherche

Notre recherche émane d'une demande de l'Agence Universitaire de la Francophonie. À ce titre, les chercheurs sont sollicités afin d'apporter des réponses sur les mécanismes d'évolution du dispositif IFADEM et de modélisation de l'appropriation du dispositif de formation par les acteurs locaux. Ainsi, l'objectif de notre recherche consiste à formuler un modèle d'appropriation du dispositif de formation IFADEM. L'enseignant du primaire étant le bénéficiaire direct de la formation IFADEM en tant que formation professionnalisante, nous avons choisi de travailler sur l'élaboration d'un modèle d'appropriation du dispositif par les enseignants dans un contexte béninois. Pour atteindre cet objectif, trois étapes sont nécessaires :

Étape 1 : Formuler un modèle théorique d'appropriation

Sur la base d'une revue de littérature : cette première étape permet notamment d'obtenir des critères objectifs d'appropriation à partir desquels nous orienterons les méthodes d'observation de terrain afin de garantir la deuxième étape.

Étape 2 : situer le niveau d'appropriation du dispositif IFADEM chez les enseignants du primaire au Bénin

À partir de nos observations sur la base des critères objectifs d'appropriation, nous pourrions formuler si les enseignants se sont appropriés le dispositif ou non, s'ils sont en cours d'appropriation ou si, au contraire, aucun indicateur d'appropriation n'apparaît. Dans tous les cas, grâce à notre modèle théorique, nous tenterons d'expliquer les phénomènes en jeu et de proposer des ajustements (si besoin) pour que l'appropriation soit effective.

Étape 3 : ajuster notre modèle d'appropriation aux réalités du terrain qui émergeront à la suite de nos analyses et de nos interprétations.

Nous avons répondu à la première étape de notre objectif grâce aux chapitres 4, 5 et 6, à partir desquels nous avons formulé notre synthèse de positionnement et un modèle théorique d'appropriation d'un dispositif de formation.

5.5.4.2. Reformulation de la question de recherche

Afin de répondre à notre objectif, les questions auxquelles nous devons répondre sont les suivantes : que signifie s'approprier un dispositif de formation ? Quels sont les mécanismes et les facteurs en jeu ? Quels sont les critères observables de l'appropriation ? L'étape 1 nous permet de répondre à ces interrogations. Ainsi, s'approprier un dispositif de formation, c'est détourner les perceptions d'usage et les usages prévus par le dispositif, c'est aussi apprendre. L'appropriation répond aux mécanismes des systèmes complexes d'activité. Les facteurs en jeu sont de trois natures : dispositionnels, situationnels et relationnels. Parmi les indicateurs d'appropriation, il y a l'observation des écarts entre les perceptions d'usage, les usages prévus et les usages effectifs, les marqueurs de réflexivité et les indices d'évolution du *self-system*.

À présent que nous connaissons ce en quoi consiste l'appropriation du dispositif de formation IFADEM par les enseignants, la question qui émerge est la suivante : les enseignants bénéficiaires d'IFADEM au Bénin se sont-ils approprié le dispositif de formation IFADEM ? Pour y répondre, il sera question d'identifier la présence ou non de ces indices d'incorporation du dispositif de formation IFADEM par les sujets-enseignants, à partir des éléments qui émergent de l'étape 1. Plus précisément, IFADEM a été conçu en vue de répondre aux besoins de perfectionnement de la formation professionnelle des enseignants et au renforcement des connaissances de ces derniers en enseignement du et en français. S'attacher à vouloir améliorer la formation professionnelle et les connaissances d'un sujet implique nécessairement l'évolution de ses pratiques pédagogiques. Les premiers effets observables de la formation IFADEM devraient donc être l'apparition de nouvelles pratiques pédagogiques permettant aux enseignants d'améliorer l'opérationnalité de leur contenu pédagogique et de renforcer leur statut professionnel identitaire. Nous nous attacherons donc à observer les pratiques pédagogiques d'enseignants bénéficiaires de la formation IFADEM. Parmi les indicateurs qui nous permettraient d'évaluer l'incorporation du dispositif, il y a également le sens que les enseignants attribuent à leur métier. Pour ce faire, nous faisons le choix de nous intéresser aux représentations socio-professionnelles des enseignants traduites selon l'approche éactive comme les perceptions (connaissances) de l'individu définies par ses propres actions (Bruner, 1966) et qui s'inscrivent dans un système normatif professionnel (Piasser et Ratinaud, 2010). En effet, si l'on observe des changements de pratiques pédagogiques (expériences, actions) chez les enseignants après l'introduction d'IFADEM, nous devrions par conséquent observer une évolution des représentations socio-professionnelles (affordances), puisque le dispositif propose de nouvelles façons de pratiquer l'enseignement et d'interagir avec les élèves et les encadrants.

Les questions que nous nous posons sont donc les suivantes : l'exposition à IFADEM a-t-elle un effet sur les perceptions que les enseignants bénéficiaires ont de leur métier ? À quel niveau cet effet se situe ? Qu'en est-il de leurs pratiques ? Autrement dit, l'introduction d'IFADEM en tant que formation professionnalisante a-t-elle bouleversé l'ensemble des pratiques pédagogiques et le contenu des champs représentationnels ou assiste-t-on seulement à une superposition entre anciennes et nouvelles pratiques et/ou perception ? Qu'en est-il de la prééminence perceptive du dispositif IFADEM (affordance), c'est-à-dire de la perception des possibilités d'usage du dispositif par les enseignants ? L'appropriation étant un processus d'apprentissage, les enseignants ont-ils appris quelque chose ? En ont-ils retenu quelque chose ? Le dispositif IFADEM fait-il l'objet d'un détournement d'usage (catachrèse) ou est-il seulement utilisé conformément à l'usage initial formulé par les concepteurs du dispositif ?

Hypothèse 1 : IFADEM a vocation à contribuer à l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants en enseignement-apprentissage du FLES. Son introduction devrait donc entraîner une transformation des pratiques pédagogiques et se traduire par une meilleure connaissance des mécanismes en jeu dans l'enseignement-apprentissage du FLES.

Hypothèse 2 : si on observe une évolution des pratiques pédagogiques, nous devrions également faire le constat d'une évolution des perceptions d'usage du dispositif et de l'identité enseignante.

Hypothèse 3 : s'approprier un dispositif, c'est l'incorporer et ajuster, voire détourner, son usage en fonction de ses besoins et de la situation. S'il y a appropriation du dispositif IFADEM, alors on devrait observer des détournements d'usage du dispositif par les enseignants.

En plus de situer les pratiques et les perceptions de notre échantillon d'étude, il s'agira de voir s'il existe des empreintes d'individualisation (*renforcement du self-system*) et de réflexivité à travers les traces discursives et les pratiques des enseignants. Ces indicateurs ont un intérêt face à notre problématique puisqu'ils accompagnent le sujet-acteur dans son processus d'apprentissage, donc dans son implication à l'acquisition de nouvelles connaissances. En faisant le choix d'accepter la transformation, le sujet s'inscrit alors progressivement dans une démarche d'adhésion et d'engagement, et donc d'appropriation de la nouvelle connaissance (le dispositif IFADEM) et inversement. Les questions qui se posent sont donc les suivantes : observe-t-on des indicateurs de réflexivité ? Comment les enseignants qualifient-ils leurs pratiques (positivement vs négativement) ?

Hypothèse 4 : si l'introduction d'IFADEM a permis l'amélioration des compétences professionnelles des enseignants, ces derniers devraient être davantage en mesure de

questionner leurs pratiques (présence d'indicateur de réflexivité) et d'apprécier positivement différemment leur activité (enrichissement du *self-system*).

L'apprentissage passe par un processus de mise en action de « l'organisation interne du sujet » lui permettant de construire de nouvelles actions à partir de ses expériences passées. Le sujet devient alors l'interface entre les différentes échelles de contraintes (macro-micro ; individuel-collectif). Ajuster ou personifier ses actions à l'égard du dispositif suppose d'être capable de les questionner et de prendre du recul renvoyant à nouveau aux pratiques réflexives et de responsabilité épistémologique. Cette faculté à se questionner et à questionner ses actions permet au sujet de prendre conscience de sa possibilité à agir sur son environnement, ce qui accroît son *self-system*. Or, le développement du *self-system* est une disposition individuelle clé dans le parcours d'appropriation. Ce serait donc l'action régulatrice de la réflexivité et du recul épistémologique sur le *self-system* qui permettrait aux enseignants de s'investir dans la réussite du projet IFADEM par son appropriation. Il est donc essentiel de savoir ce qu'il en ait des pratiques réflexives et de recul épistémologique chez les enseignants. Deux indicateurs du parcours d'appropriation que nous tenterons de relever notamment à travers les traces discursives lors d'entretiens d'autoconfrontation simples qui ont pour dessein de repérer les niveaux conscients de l'activité des sujets et les objectifs d'action qu'ils se donnent à eux-mêmes (cf. 6.3).

En définitive, afin d'évaluer l'appropriation (apprentissage, incorporation) du projet IFADEM par les enseignants bénéficiaires, notre attention se portera sur plusieurs indicateurs : les pratiques pédagogiques effectives, les perceptions que les sujets ont de leur métier, de leurs pratiques pédagogiques et de l'usage d'IFADEM, les connaissances (savoirs théoriques) acquises, les indicateurs de réflexivité et de recul épistémologique. Nous aurons ainsi répondu à la seconde étape de notre objectif de recherche.

Enfin, à partir des résultats de notre recherche de terrains et des spécificités qui émergent, nous nous attacherons à ajuster notre modèle théorique d'appropriation (étape 3). La question qui se pose à ce niveau est la suivante : quelles sont les particularités du terrain d'étude qui peuvent influencer l'appropriation du dispositif IFADEM par les enseignants du primaire au Bénin ?

En résumé :

L'objectif de notre recherche s'articule en trois étapes : définition d'un modèle théorique d'appropriation, observation et analyse de l'activité enseignante sur la base de ce modèle théorique et ajustement du modèle aux spécificités du terrain.

Nous allons à présent aborder la troisième et dernière partie de notre recherche qui permet de répondre aux étapes deux et trois de notre objectif.

PARTIE III – MÉTHODOLOGIE, RÉSULTATS, ANALYSES, LIMITES, IMPLICATIONS INSTITUTIONNELLES ET OUVERTURES

Chapitre 6 : Méthodologie

Nous allons, dans ce chapitre, rendre compte des composantes méthodologiques à partir desquelles nous avons tenté de répondre à la seconde étape de notre objectif, laquelle consiste à situer le niveau d'appropriation du dispositif IFADEM chez les enseignants du primaire au Bénin. Pour ce faire, nous exposerons le cahier des charges de notre recherche puis expliquerons le déroulement empirique de collectes de données. La description des participants et du matériel utilisé et l'énumération de la double analyse (quantitative/statistique, qualitative) viendront ensuite clôturer le chapitre.

6.1. Nature de la recherche

La spécificité de notre recherche est double : il s'agit d'une recherche qui émane d'une demande formulée par la coordination du projet IFADEM. Cette demande a pour objectif de contribuer à comprendre l'évolution du dispositif et à alimenter les réflexions relatives aux conditions de déploiement et d'appropriation du projet (cf. 4). La seconde spécificité de notre étude réside dans sa pluralité méthodologique du fait de la singularité et de la complexité du contexte béninois : il s'agit à la fois d'une étude exploratoire, descriptive et appliquée.

6.1.1. Recherche exploratoire et appliquée

Une recherche exploratoire tente d'identifier des problèmes ou propriétés de situations ou d'événements complexes. C'est le cas de notre étude qui essaie d'approfondir les connaissances sur les champs représentationnels du métier d'enseignant, la culture éducative des enseignants et leurs pratiques pédagogiques effectives dans un contexte plurilingue au Bénin. À l'issue de notre recherche, nous devrions pouvoir mettre en avant davantage d'éléments qui nous permettront d'appréhender le niveau des champs représentationnels des enseignants béninois et donc leur degré de professionnalisation.

Notre étude se veut en partie appliquée en ce sens qu'elle envisage de mettre théoriquement en lumière quelques-uns des moyens d'accroître l'appropriation d'un dispositif de formation et donc d'étendre les connaissances des facteurs qui unissent l'acclimatement d'un projet et son appropriation (mise en pratique effective) par les acteurs bénéficiaires. En effet, une recherche appliquée vise à discerner les applications possibles des résultats d'une recherche

fondamentale ou à trouver des solutions nouvelles permettant d'atteindre un objectif déterminé choisi à l'avance (Van der Maren, 2003). Pour y parvenir, notre recherche répond aux exigences selon la première étape décrite par A. Ellis & Fouts (1993, 2001). Ces auteurs proposent un outil de classification et de distinction des niveaux de recherche en éducation. Le tableau ci-après en présente la taxinomie.

Tableau 50 : Taxinomie des niveaux de recherche selon le modèle de (Ellis & Fouts, 1993, 2001).

Niveau de recherche	Dénomination	Caractéristiques	Objectifs
Niveau 1	Recherche de base	Enquêtes Études descriptives et corrélationnelles Études qualitatives ou quantitatives de cas	Formulation des hypothèses
Niveau 2	Recherche appliquée/expérimentale	Protocole expérimental en situation d'enseignement-apprentissage	Mise à l'épreuve d'hypothèses Vérification à petite échelle de méthodes en contextes variés
Niveau 3	Recherche évaluative	Grilles d'évaluation et d'analyse Analyse globale de la contextualisation	Vérification à plus large échelle Possibilité de généralisation d'un dispositif d'une ou d'un groupe d'écoles à un système scolaire

Comme nous pouvons le voir, le « niveau 1 » correspond aux recherches de base, c'est-à-dire de « *grounded theory* » (Charmaz, 2006) qui permettent, à partir d'enquêtes quantitatives et/ou qualitatives, de présenter des analyses descriptives, voire corrélationnelles. Ces analyses sont susceptibles d'aboutir à des formulations d'hypothèses en vue de mettre en place des études de mises à l'épreuve de ces dernières qui ne peuvent se réaliser qu'avec le « niveau 2 ». Notre étude se situe au premier niveau et il sera question à son issue de faire l'hypothèse d'un modèle théorique d'appropriation qui sera remis en question dans une seconde étape : une recherche de « niveau 2 » qui offrira l'occasion d'élaborer des protocoles d'expérimentation et d'analyse d'expérimentation à petite échelle (par exemple dans une école ou une salle de classe). Il s'agira alors de vérifier la pertinence d'un dispositif (IFADEM en l'occurrence) ou d'un programme dans un contexte d'enseignement-apprentissage. Ces types de recherche sont toutefois limités, car ils n'offrent pas toutes les garanties pour généraliser des résultats à l'ensemble du système scolaire. Le « niveau 3 » est celui de la conception des grilles d'évaluation et d'analyse, tant en ce qui concerne les acquis de la formation que de l'organisation des dispositifs. Il permettrait d'identifier les critères de la contextualisation en vue d'une généralisation d'un dispositif de type IFADEM. Il vérifie avec un échantillon plus large les résultats de l'expérimentation et analyse le déploiement dans un contexte global. Il s'agit d'examiner si une expérimentation qui

fonctionne de façon isolée peut passer à l'échelle d'un système éducatif. En définitive, les facteurs intervenant potentiellement dans le processus d'appropriation mis en évidence au cours de notre recherche (cf. 5.4) seront expérimentés dans une deuxième phase. Cette dernière ne fait donc pas l'objet de notre étude.

6.1.2. Recherche descriptive

La nature descriptive de notre enquête trouve son intérêt dans le fait que nous voulons à la fois comprendre et retracer les attitudes (perceptions) et les comportements (pratiques effectives) des enseignants en classe. Cette analyse descriptive se fera par l'usage de trois types d'outils : qualitatifs avec des entretiens semi-directifs et d'autoconfrontation ainsi que des observations de classe ; et quantitatifs tels que le questionnaire autoadministré avec des échelles de mesure type échelle de Likert. À partir de cette dernière technique qui nous permet de bénéficier d'un pool de répondants un peu plus important, nous contrôlerons statistiquement (comparaison des moyennes et des fréquences, analyse de corrélation) s'il existe une différence, en termes de champs représentationnels, chez les enseignants béninois selon qu'ils bénéficient ou non d'IFADEM, et nous évaluerons l'importance accordée aux dites « langues nationales » par rapport aux langues étrangères dans l'enseignement. Cette variété d'outils indispensables pour atteindre l'objectif que nous nous sommes fixé (cf. 5.5.4.1) est en accord avec le choix de l'interdisciplinarité dans le cadre théorique (cf. **Apport de la recherche**). Nous avons donc choisi une méthodologie de triangulation (Pourtois & Desmet, 1988; Boisvert, 2000; Apostolidis, 2003; Abric, Flament, Guimelli, & Apostolidis, 2003; Demaizière & Narcy-Combes, 2007) où se complètent trois formes de méthodes de collecte et d'analyses de données : qualitatives, quantitatives et d'observation. Ainsi, le recueil et l'examen de données se sont faits en trois temps et sur la base de trois principaux outils méthodologiques afin de vérifier l'exactitude et la stabilité des observations (Demaizière & Narcy-Combes, 2007).

6.2. Le chercheur : un sujet réflexif

«.../le chercheur ne chercherait que lui-même. Il est son premier objet de recherche. Il est aussi destiné au sacrifice et, s'il veut reconnaître l'autre, il lui faudra passer par lui-même ». (Barus-Michel, 1986, p. 801)

Le risque qui guette tout chercheur est donc celui de projeter ses propres préjugés sur l'objet ou le sujet de recherche. Autrement dit, c'est dans l'acte même de recherche qu'apparaissent les représentations, les lenteurs et les troubles (Bachelard, 1938). À partir de là, nous admettons que c'est en matière d'obstacles épistémologiques qu'il faut poser le problème des conditions

psychologiques de la recherche et des explications en science. On peut considérer que l'objet, le sujet et le terrain de recherche contiennent des contradictions, des contraintes, mais c'est bien souvent dans les interprétations du chercheur qu'apparaissent les premiers obstacles à l'émergence de l'explication objective. Le premier obstacle épistémologique serait donc le chercheur lui-même, ses champs représentationnels sur l'objet de recherche, ses propres convictions qui tendent à couvrir le sujet de recherche. Cette position nous rapproche de Nietzsche (1878/2014)⁹⁴ qui affirme que ce sont les convictions et non pas le mensonge qui constitue l'ennemi de la vérité. Bien souvent, face au fait ou à notre sujet de recherche, nous sommes portés par nos convictions, pour comprendre une situation dans un nouveau terrain de recherche.

Notre travail s'est effectué en tenant compte de la problématique de l'obstacle épistémologique. Il est question de prendre de la distance, d'opérer un recul épistémologique à l'égard de notre terrain de recherche en entrant dans une démarche de réflexivité relative à notre subjectivité (cf. 5.4.2) et de rendre disponible l'altérité (Lévinas, 1995; Groux & Porcher, 2003; Tornay, 2006; Spaëth, 2013). Il semble alors utile de mobiliser tous les outils scientifiques et philosophiques et de s'investir dans une attitude de réflexivité qui optimise le discernement.

Notre besoin de construire une posture de sujet réflexif (Bloor, 1991, 1991; Bourdieu, 1992, 2003; Bertucci, 2009, 2013) est d'autant plus justifié que le terrain de recherche, le Bénin, est aussi notre pays natal. Autrement dit, il est important de mener notre recherche en nous éloignant de l'idée que nous sommes « fin connaisseur » des pratiques culturelles que nous étudions parce que nous sommes originaire du Bénin.

Le principe de la méthodologie classique, qui recommande que le chercheur veille à observer ou à analyser l'objet de son étude d'un point de vue strictement objectif semble non seulement intitulé, mais rigoureusement contreproductif. Autrement dit, selon (Devereux, 1980), l'observateur, le sujet, est au cœur du processus de recherche et doit admettre qu'il ne peut appréhender que les effets de ses propres observations. Ce qui signifie qu'il n'existe pas de données résolument indépendantes de son activité de recherche ou d'observation. En réalité, le chercheur doit considérer que les données dont il dispose et qui résultent de son investigation sont des données en réaction à une relation de transfert. L'observateur ou le chercheur doit repenser sa relation à l'objet de recherche de la même manière que le

⁹⁴ CHAPITRE IX : **L'homme avec lui-même** (483) ENNEMIS DE LA VÉRITÉ : Les convictions sont des ennemis de la vérité plus dangereux que les mensonges.

psychanalyste enclenche sa relation avec le patient. Le psychanalyste n'aborde son analyse que sur les réactions de transfert dont il fait l'objet, ainsi que sur ses propres réactions de contre-transfert. Ces données sont alors les seules données pertinentes. Ainsi, dans une démarche d'enquête ou de recherche, la subjectivité du chercheur mérite d'être envisagée comme une ressource, la seule ressource dont dispose le chercheur pour comprendre les contraintes internes et externes qui émergent d'un contexte ou d'une situation. On comprend, dès lors, que la subjectivité soit considérée comme une source et une ressource essentielle à la compréhension et à l'interprétation des données de terrain.

En définitive, la réintégration du chercheur dans le champ de l'observation (Devereux, 1980) permet de constater que la présence de l'observateur perturbe l'observé et provoque un phénomène nouveau qui n'aurait pas lieu sans sa présence ou encore si le sujet de l'observation était autre que lui. L'observateur ou le chercheur et son affectivité entrent dans le champ des sciences humaines et sociales. La modification de l'objet de recherche (modification induite par la présence de l'observateur en anthropologie ou du thérapeute en psychanalyse) ne constitue pas seulement pour Devereux (1980) une source de déformation dont il conviendrait de neutraliser les effets par des processus d'objectivation (et notamment de mise à distance quantitative). Elle est également une source d'information extrêmement précieuse qu'il convient d'exploiter en revenant sur l'observateur, et plus précisément en analysant la nature de la perturbation contre-transférentielle provoquée en lui. Nous souscrivons à ce positionnement, en admettant que l'analyse de la perturbation provoquée dans l'inconscient du chercheur fait partie intégrante du mode de connaissance. Au cours de notre recherche, nous avons beaucoup appris des réactions des autres à notre présence. Nous avons appris davantage en prenant conscience de nos propres réactions à leurs réactions. Nous ne pouvons donc approcher l'objectivité (Bachelard, 1989) qu'en analysant ce qui se joue dans la subjectivité et l'intersubjectivité ; c'est-à-dire nos contraintes internes et les interrelations au monde. Une telle approche déjà défendue par Bachelard (1989) insiste sur une épistémologie fractionnée qui témoigne de la reconnaissance de diverses échelles d'expériences et de respect du caractère original de chacune d'elles. Ainsi, sur le plan microscopique, cela implique de tenir compte de l'action perturbatrice de l'expérimentateur sur le micro-objet et, par conséquent, de ne jamais séparer la théorie des conditions expérimentales où elle se forme.

6.3. Outils méthodologiques, échantillon et collecte des données

6.3.1. Objectif de la recherche et méthodologie

6.3.1.1. Rappel des objectifs

En 5.5.4.1 et 5.5.4.2, nous avons fait remarquer que pour aboutir à notre objectif d'étude, trois étapes étaient nécessaires. Nous sommes parvenus à la première étape, relative à la proposition d'un modèle théorique, grâce à notre cadre théorique (cf. Figure 29 et Figure 30 : Approche systémique de l'appropriation). La seconde étape, qui a pour but de situer le niveau d'appropriation du dispositif IFADEM chez les enseignants du primaire au Bénin, consiste à observer la présence ou non des critères objectifs d'appropriation, lesquels sont :

- (1) les écarts entre les perceptions d'usage, les usages prévus et les usages effectifs : pour observer ces indicateurs d'appropriation, nous avons choisi d'observer les pratiques pédagogiques et langagières en classe et de les confronter aux analyses des perceptions que les enseignants ont de leur pratique en général et de leurs pratiques langagières en situation d'enseignement. L'observation des pratiques langagières et l'analyse des perceptions langagières sont d'autant plus pertinentes que nous nous situons en contexte plurilingue et qu'IFADEM est un dispositif destiné à l'amélioration des compétences en enseignement-apprentissage du FLES.
- (2) l'acquisition de nouveaux savoirs théoriques : il s'agit notamment d'interroger les enseignants sur leurs connaissances théoriques.
- (3) les marqueurs de réflexivité : pour relever l'existence de ces marqueurs, la méthode la plus efficace est d'amener les enseignants à questionner leurs pratiques.
- (4) les indices d'évolution du *self-system* : il s'agit à nouveau d'amener les enseignants à apprécier leurs pratiques et à s'exprimer sur la perception qu'ils ont de la qualité de leur travail.

6.3.1.2. Méthode générale

a. Observation des pratiques pédagogiques et langagières en situation d'apprentissage

C'est l'observation de films de classe qui nous a permis d'apprécier les usages effectifs du dispositif IFADEM. L'intérêt d'observer des situations réelles d'enseignement réside dans le fait que la situation permet de passer d'une dimension virtuelle (la tâche) à une dimension réelle (le contexte de l'action ou de la pratique ; cf. 1.3.2.2c).

b. Analyse des perceptions du métier d'enseignant (pratiques professionnelles) et des perceptions des pratiques langagières en classe après l'introduction de l'IFADEM (affordance du dispositif) :

Pour évaluer les affordances du dispositif IFADEM et l'acquisition de nouvelles connaissances, nous avons fait le choix de trois méthodes :

Identifier la structure et la composition des champs représentationnels socio-professionnels que les enseignants « ifademiens » ont de leur métier. Pour cela, nous nous appuyons sur la théorie du noyau central (Pascal Moliner, 1988; Pascal Moliner & Guimelli, 1994; P. Moliner, 1995; Abric, 2003; cf. 6.4.1). Et pour se saisir d'une éventuelle évolution des perceptions (affordance), nous avons décidé de comparer un groupe d'enseignants « ifademiens » à un autre groupe d'enseignants « non ifademiens ». Ce dernier constitue pour nous un groupe contrôle ou plutôt de référence par rapport à l'organisation et au contenu des champs représentationnels socio-professionnels initiaux. Pour qu'il y ait modification d'un champ représentationnel, il est nécessaire que l'exposition au nouvel objet de représentation (IFADEM) soit répétitive et/ou irréversible (Abric, 2003, 2007). Dans le cas d'IFADEM, l'action de formation n'est certes pas irréversible puisqu'elle s'intègre à l'APC, cependant, elle est bien de caractère répétitif puisqu'il s'agit d'une formation et que l'on compte de nombreuses séances de tutorat. L'appropriation étant l'objectif final du dispositif de formation, on devrait donc observer une différence dans la structure des champs représentationnels socio-professionnels entre les enseignants « ifademiens » et les enseignants « non-ifademiens ».

Évaluer la perception que les « ifademiens » ont de leur niveau de connaissance (savoir théoriques) du plurilinguisme : l'un des objectifs principaux du dispositif IFADEM est d'accroître les connaissances en matière d'enseignement-apprentissage du et en français en contexte plurilingue. Ainsi, et toujours dans une dynamique d'étude des affordances du dispositif IFADEM, nous nous sommes attachés à évaluer la perception que les « ifademiens » ont de leur niveau de connaissance du plurilinguisme comparativement aux « non-ifademiens ». Cette étude nous permet d'évaluer si l'introduction d'IFADEM a un effet sur les connaissances du plurilinguisme. Si c'est le cas, on devrait observer une différence de niveau de connaissance perçue du plurilinguisme entre le groupe ifademien et non ifademien.

Perception des pratiques langagières en classe : il s'agit de prendre en compte le degré d'importance et d'application que les enseignants béninois, en général, accordent d'une part au français, et d'autre part aux L1 face aux exigences des politiques linguistiques éducatives au Bénin qui n'officialisent pas (à l'heure actuelle) l'usage des langues nationales en classe (cf. 4.4

et 4.5). Il s'agit donc, à nouveau, d'aborder la question des champs représentationnels et plus spécifiquement des perceptions des pratiques langagières, renvoyant à l'influence de la culture éducative et didactique, respectivement en tant que facteurs situationnels et individuels, dans le parcours d'appropriation (cf. 5.2 et 5.4.2).

c. Marqueurs de réflexivité et d'enrichissement du système de soi des suites de l'introduction d'IFADEM :

Nous nous sommes attachés à inférer qualitativement le niveau de réflexivité et de responsabilité épistémologique des enseignants « ifademiens » ainsi que l'appréciation que les enseignants ont de leurs pratiques par une activité d'autoconfrontation. En effet, nous avons vu en 5.5.2 l'apport de l'autoconfrontation en matière de pratique préreflexive.

En résumé :

Nous cherchons à décrire, à un instant « t », où en sont les dispositions qui concourent théoriquement à l'appropriation (apprentissage, incorporation) du projet IFADEM. Chaque niveau d'étude (champ représentationnel et pratiques pédagogiques effectives) sera effectué, dans le respect de notre méthodologie de triangulation, selon trois modalités : quantitatif - qualitatif – observation.

6.3.2. Recueil de données des représentations du métier d'enseignant

La collecte générale des données s'est déroulée au Bénin, dans les départements du Zou et des Collines, en deux temps : (1) une phase de préenquête qui a eu lieu durant les mois de juin, juillet et août 2012 avec les objectifs de repérer le terrain d'étude (région, école), d'entrer en contact avec les acteurs de terrain et de mener la première enquête sur l'étude quantitative des perceptions par l'exercice de tâches d'association verbale ; (2) une phase d'enquête au cours de laquelle se sont déroulés les entretiens semi-directifs, les films de classe, les entretiens d'autoconfrontation. Cette deuxième phase s'est déroulée sur six mois, de janvier 2013 à juin 2013.

6.3.2.1. Perception du métier d'enseignant et recueil de données quantitatives

a. Principes méthodologiques de recueil des données quantitatives

Pour recueillir les données relatives aux perceptions des pratiques socio-professionnelles, nous sommes parti de l'approche hiérarchique des représentations proposée par Abric (1995, 2003). Plus connue sous le nom de théorie du noyau central, cette approche repose sur le principe

selon lequel il existerait deux niveaux différents dans la structure d'une représentation : (1) le noyau central, caractérisé par la stabilité, la cohérence, l'organisation de ses composantes. Sa structure est immuable et il assure un rôle d'équilibre tout en positionnant l'orientation de la représentation de l'objet ; (2) le système périphérique qui joue le rôle de filtre et de décryptage face aux informations extérieures aux composantes de la représentation. Il est protecteur du système central et peut parfois montrer une « sous-structuration » organisée, témoin de la présence de « schèmes suractivés » (Flament, 1994). Parmi les outils élaborés spécifiquement pour le recueil du contenu explicite et de l'organisation d'une représentation abordée selon le modèle hiérarchique (Abrieu, 1994, 1995, 2003) la tâche d'association verbale reste l'une des méthodes les plus en vigueur. Il s'agit d'une méthode exploratoire des champs représentationnels (Vergès, 1992 ; Bonnet, Roussiau, & Vergès, 2002) qui permet de « faire apparaître les dimensions latentes qui structurent l'univers sémantique et d'accéder au noyau figuratif de la représentation sociale étudiée » (Salès-Wuillemin, Galand, Cabello, & Folcher, 2011). Cette tâche se réalise par la présentation d'un mot inducteur (il s'agit généralement de l'objet de représentation étudié) en invitant le sujet à produire, dans un temps très court (une trentaine de secondes), les mots ou expressions lui venant spontanément à l'esprit. Pour identifier la nature des éléments recueillis, plusieurs indicateurs sont utilisés :

- la « fréquence citation » : elle évoque le nombre de mots différents cités et permet d'indiquer le degré de partage des mots par la population citée (ne comptabilisant pas le nombre de fois où un même mot a été cité par différentes personnes). Plus le nombre de mots différents cités est élevé moins le degré de partage est important ;
- la « fréquence d'occurrence » qui indique le nombre total de mots cités (incluant le nombre de fois où un même mot a été cité par plusieurs personnes) ;
- le « rang moyen de citation » : ce paramètre précise la position moyenne de citation des mots (mot cité en premier, en deuxième, en troisième...) et révèle donc la proximité de l'association (du mot cité) à l'objet de représentation (mot inducteur).
- l'hapax qui correspond au nombre de mots qui ne sont cités qu'une seule fois ;
- l'indice de rareté (IR) : c'est le rapport entre le nombre d'hapax et le nombre total de mots cités ;
- l'indice de diversité (ID ; $0 < ID < 1$) : c'est le rapport entre le nombre de réponses différentes et le nombre d'évocations. Selon Flament & Rouquette (2003, p. 62): « La détermination des bornes du nombre de types est très simple : au minimum, on aurait

une seule réponse qui serait exactement répétée N fois ; au maximum, on aurait N réponses différentes.». On a donc, en désignant par T le nombre de réponses différentes et par N le produit entre le nombre de sujets et le nombre de mots cités par chaque sujet : $1 < T < N$ et $0 < T/N < 1$.

Cet indice de diversité permet d'évaluer s'il existe un consensus autour de la représentation. Toutefois, comme le précisent les auteurs : « ce n'est pas la preuve suffisante qu'il existe une représentation sociale cristallisée dans le groupe considéré, c'est-à-dire une représentation sociale possédant un noyau central, mais la mise en évidence d'une connaissance partagée et au moins d'une stéréotypie de réponses à propos de l'objet auquel renvoie l'inducteur » (Flament & Rouquette, 2003, p. 62).

Cette étape est dite de « prototypicalité », car il s'agit en général, selon les résultats de la psychologie cognitive à propos des études menées sur le temps de réaction verbale et sur la rapidité d'association, d'un baromètre de l'accessibilité en mémoire des mots associés. L'accessibilité des catégories sémantiques, largement documentée en psychologie cognitive et en psycholinguistique, notamment via les travaux de Rosch, (1973, 1975, 1983) cités par Salès-Wuillemin et al. (2011), confère au couple fréquence de citation-rang moyen de citation, le statut de critère d'évaluation de la « saillance » des mots. Cette saillance, qui est un indicateur de « typicalité », possède deux caractéristiques : (1) le niveau d'accessibilité : les éléments cités en premiers sont les plus typiques ; (2) le partage de l'accessibilité : plus les éléments sont cités par un grand nombre, plus ils sont typiques. Plus les éléments sont typiques, plus ils sont candidats à la centralité (Vergés, 1992; Vergés & Guimelli, 1994). Selon Dubois & Poitou (2002), la saillance des items lexicaux constituerait « le reflet d'une expérience partagée par les différentes communautés interrogées, expérience à la fois pratique, quotidienne et discursive des lectures des matériaux linguistiques » (p. 233-234).

Ce postulat, rappelé par Salès-Wuillemin et al. (2011), va dans le sens de la recommandation de Nelson (1973) qui rend compte du développement des catégories à partir d'un noyau fonctionnel. Dans cette optique, la composante fonctionnelle des représentations sociales peut être implicitement appréhendée grâce au rang moyen de citation des mots les plus fréquemment cités. La fonctionnalité de l'objet de représentation renvoie à l'effet afférent en matière de pratiques sociales ou professionnelles (dans le cas de notre étude, les pratiques pédagogiques).

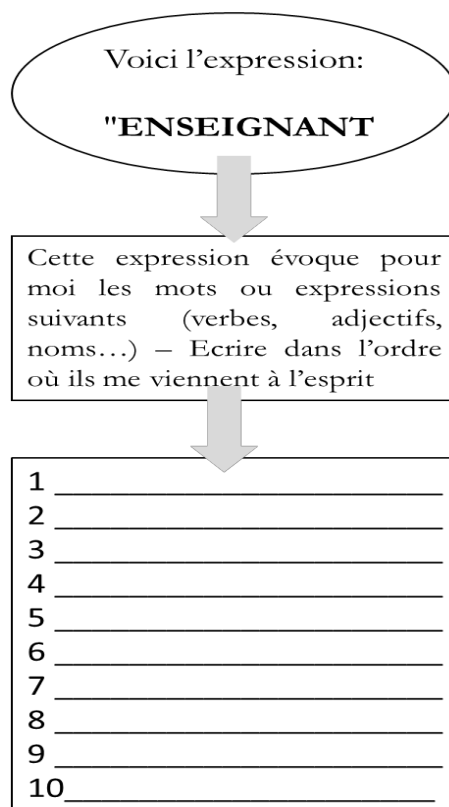
b. Les étapes de recueil des données quantitatives

Trois étapes ont été menées pour recueillir les données :

Étape 1 : élaboration du questionnaire

Conformément au protocole qui vient d'être décrit, nous avons établi un questionnaire (cf. Annexe 42 - Modèle de questionnaire) dans lequel on trouve d'abord des questions nous permettant d'obtenir des informations sociodémographiques et professionnelles sur les sujets expérimentaux tels que l'âge, le sexe, le niveau d'étude ou encore le type de formation professionnelle, l'ancienneté ou le niveau des classes encadrées et, dans un second temps, l'exercice de tâche d'association verbale. Notre analyse s'est étendue sur un objet de représentation : le métier d'enseignant. Il y a donc eu un mot inducteur : « enseignant » dont les éléments induits devraient nous fournir des informations sur les représentations socioprofessionnelles que les sujets ont de leur métier et donc de leurs pratiques pédagogiques. Les enseignants devaient exprimer les dix premiers mots et/ou expressions qui leur viennent à l'esprit lorsqu'ils entendent le mot inducteur. Notre exercice de tâche d'association verbale se présente de la façon suivante :

Figure 34 : Présentation de l'exercice de la TAV pour le mot enseignant.



Nous avons appelé notre questionnaire « perception et pratiques pédagogiques des enseignants ».

Étape 2 : phase de prétest

Avant de procéder à la diffusion finale de notre questionnaire, nous avons effectué une phase de prétest auprès de 10 enseignants afin de garantir la compréhension de l'exercice qu'il leur était proposé à travers le questionnaire. Au cours de cette phase de prétest, les participants avaient la possibilité d'interpeller les expérimentateurs en cas de doute sur la consigne.

Étape 3 : phase de test – Diffusion du questionnaire

Une fois que la compréhension générale du questionnaire était garantie, nous avons distribué le document, en version papier, à 120 enseignants du primaire de plusieurs écoles des départements du Zou et Collines. Sur les 120 participants, on pouvait dénombrer 70 sujets dits « non ifademiens », c'est-à-dire qui ne bénéficient pas de la formation IFADEM et 50 participants « ifademiens », qui, au contraire, jouissent du dispositif IFADEM. Les enseignants ont été mobilisés sur la base du volontariat. Nous les avons conviés à l'ENI d'Abomey afin qu'ils bénéficient d'un contexte commun de passation. Pour éviter l'induction de toutes représentations à priori, nous n'avons pas précisé que nous intervenions dans le cadre du projet IFADEM. Le questionnaire était ainsi présenté :

« Ce questionnaire constitue une première étape d'une étude sur les pratiques pédagogiques et la perception du métier d'enseignant.

Le témoignage apporté par vos réponses au questionnaire comporte des enjeux importants pour comprendre l'impact des pratiques pédagogiques en classe.

Pour connaître les résultats de notre participation, vous pouvez nous contacter à l'adresse suivante : fcomlan@gmail.com

Nous vous remercions très vivement pour cette participation.

Bien cordialement. »

Sur 120 participants, 79 % des productions ont été exploitables (absences de réponses, ou consigne de participation non respectées pour 21 % des productions). Notre analyse finale portera donc sur un échantillon (N) de 95 enseignants répartis en deux groupes : le groupe « ifademien » (G1 ; n1= 45) et le groupe de sujets n'ayant pas bénéficié de la formation IFADEM, appelé groupe « non ifademien » (G2 ; n2= 50).

En résumé :

La tâche d'association verbale est un outil qui permet d'accéder aux champs représentationnels. Pour évaluer les effets potentiels d'IFADEM sur la composition et l'organisation des champs représentationnels, nous faisons le choix de travailler sur deux groupes afin de comparer les productions formulées par les bénéficiaires d'IFADEM à celles des non-ifademiens. Il s'agira de comparer statistiquement les fréquences de citation et les hapax. Nous compléterons l'analyse des données (cf. 6.4) issues de la tâche d'association verbale par le calcul et la comparaison de l'indice de dispersion et de l'indice de rareté chez chacun des groupes.

6.3.2.2. Perception du métier d'enseignant et recueil de données qualitatives

a. Principe méthodologique de recueil des données qualitatives

Guidée par notre approche de triangulation, cette première étape quantitative de recueil des données des représentations a été suivie par une séquence qualitative de recueil de données par l'intermédiaire de trois outils : l'entretien semi-directif, le film de classe et l'entretien d'autoconfrontation.

Principes méthodologiques des entretiens semi-directifs

L'enquête qualitative par entretien représente une option exploratoire qui permet de cerner les articulations fonctionnelles et représentationnelles d'un sujet d'étude. Elle constitue, telle que la nomme Blanchet & Gotman (2010) l'instrument de mesure privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Selon ces auteurs, ces faits rapportent les « systèmes de représentation ou pensées construites et les pratiques sociales ou faits expérimentés ». Dans le cas de notre étude, les pensées construites recherchées sont celles relatives aux représentations que les enseignants ont de leur métier et de leurs pratiques pédagogiques, elles seront explorées grâce aux entretiens semi-directifs ; les faits expérimentés sont approchés par l'intermédiaire des entretiens d'explication et concerneront la façon dont les sujets questionnent et expliquent leurs pratiques qu'ils visualisent à travers les films de classe. La pertinence de l'étude par entretiens est d'autant plus grande qu'il est question d'analyser le sens que les sujets confèrent à leurs pratiques, de déceler les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent (Blanchet & Gotman, 2010; Goigoux, 2007). C'est le cas de notre étude puisque nous cherchons, d'une part, à comprendre le processus par lequel les enseignants confrontent leurs représentations initiales à un nouveau dispositif (IFADEM) capable de les mettre dans un état de dissonance cognitive⁹⁵ (Festinger,

⁹⁵ (Festinger, 1962) rappelle que l'apparition d'un événement extérieur, non conforme au système central initialement stable et consistant provoque un déséquilibre appelé dissonance cognitive. À partir de ce déséquilibre, les sujets mettent en place une démarche de réduction de la dissonance par déni, étayage ou abolition de la cognition initiale.

1962) et, d'autre part, à nous éclairer sur les processus par lesquels ils parviennent à réduire l'écart entre leur système de valeurs initiales et la construction de nouvelles normes et donc de nouvelles connaissances depuis l'arrivée d'IFADEM. À ce titre, Migne (1994) nous rappelle que toute représentation est la perception d'un objet de représentation nécessitant alors un minimum de connaissances à partir desquelles la représentation puisse se développer. Lors des entretiens, l'interviewer, qui présente les thèmes qui vont être abordés lors de l'échange, selon un ordre préétabli, s'efforce de faciliter l'expression propre de l'individu laissant le sentiment d'un échange délivré de toute contrainte. Il laisse ainsi diriger tout en dirigeant.

Principe méthodologique de l'entretien d'autoconfrontation

L'entretien d'autoconfrontation est expérimenté sous la forme d'entretien d'explication (Vermersch, 2014). La technique d'autoconfrontation et les termes pour la caractériser font l'objet de nombreuses discussions (Mollo & Falzon, 2004; Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2001; Clot & Faïta, 2000; Clot & Leplat, 2005). Toutefois, les auteurs s'entendent sur une triple classification des méthodes d'autoconfrontation : « simple ou individuelle, croisée ou allo-confrontation et collective ». Dans notre enquête, il est question de mener des autoconfrontations dites « simples ou individuelles », lesquelles ont pour principe de confronter un seul participant à sa propre activité afin qu'il se questionne, commente et explicite les démarches adoptées pour réaliser ses tâches révélant ainsi les processus cognitifs qui sous-tendent la description de cette activité (réflexivité, recul épistémologique). Un des éléments notables de la technique en question a retenu notre attention : le fait de positionner le sujet dans une activité métacognitive sur sa propre pratique en situant cette dernière comme objet de réflexion. C'est ainsi que notre recherche fait appel au premier niveau de l'exercice d'entretien d'autoconfrontation appelé « expression différée de la conscience préréflexive » qui amène le participant à se remettre en question (Theureau, 2010a, 2010b)⁹⁶. Cette démarche est d'autant plus intéressante qu'elle renvoie à l'idée du développement des capacités de recul épistémologique et de pratiques réflexives essentielles à notre étude, compte tenu de leur effet sur l'apprentissage et donc sur l'appropriation d'un projet ou d'une connaissance nouvelle. À ce sujet, Clot & Faïta (2000) et Clot et al. (2001) soulignent que l'autoconfrontation permet de comprendre la dynamique d'action des sujets et part du constat que seuls les individus eux-mêmes peuvent opérer des transformations durables dans leur milieu de travail. Appliqué spécifiquement au projet IFADEM, il est question de resituer l'importance et la place que les

⁹⁶ L'auteur rend compte de l'existence d'un deuxième niveau dit « analytique » favorisant l'activité analytique des acteurs relativement à leur activité.

enseignants, en tant que sujets-acteurs, occupent dans le processus de l'appropriation du projet.

La réalisation d'un entretien d'autoconfrontation nécessite un certain nombre de conditions pour garantir la validité de celui-ci : le contrat avec l'acteur d'entrée en conscience préréflexive, le partage culturel, l'éthique de relation et la familiarisation (Theureau, 2010a, 2010b). Quatre exigences auxquelles nous nous sommes appliquées à travers, nous allons le voir, l'exercice d'entretiens semi-directifs qui a permis d'établir une confiance interviewer-interviewé, de distinguer avec le sujet-acteur l'intérêt des différents entretiens (semi-directif, autoconfrontation), de poser le cadre normatif relationnel tout en développant une forme d'accoutumance, mais aussi grâce à la culture éducative initiale partagée entre expérimentateur et participants.

Pour nous accompagner dans notre expertise à guider les acteurs dans le parcours de l'implicite du vécu à l'explicite de la conscience réfléchie, nous avons convoqué, d'une part, la technique d'explication de Vermersch (1994, 2004, 2014) qui consiste à former l'acteur à s'autoformer à la réflexivité en l'aidant à s'informer grâce à la mise en mots du contenu implicite et, d'autre part, le modèle de déroulement du système d'interaction interviewer-interviewé de (Blanchet, 2015) notamment au moyen de stratégies d'écoute et de relance proposées par l'auteur.

b. Recueil des données qualitatives : outils et étapes

L'entretien semi-directif

Deux étapes ont été menées pour recueillir les données à partir des entretiens semi-directifs :

Étape 1 : mise en place d'une grille d'entretien

Nous avons préalablement à l'entretien préparé une grille d'entretien (cf. Annexe 43 – Support à l'entretien semi-directif). Il s'agit d'un guide, pour l'expérimentateur, sur les thèmes à aborder. Dans le cadre de nos entretiens, les thèmes portent sur la formation IFADEM, les pratiques pédagogiques et les interactions avec les encadrants. Ces trois thèmes sont essentiels, car, comme nous l'avons précisé lors de la problématique (cf. 5.5.4), nous cherchons à évaluer l'affordance ou prééminence perceptive des usages (pratiques pédagogiques) du projet IFADEM ainsi que les occasions de rétroaction (réflexivité) dont la médiation (interactions encadrants et avec les pairs) est le facteur générateur. Nous abordons également le thème relatif au métier d'enseignant afin de compléter (selon notre démarche triangulaire) l'analyse des

représentations socio-professionnelles du métier d'enseignant faite par tâches d'association verbale.

Étape 2 : passation des entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs ont concerné quinze enseignants bénéficiaires de la formation IFADEM. Ils étaient tous volontaires.

En résumé :

L'usage exploratoire de l'entretien semi-directif s'inscrit dans la dynamique d'émergence des univers mentaux à partir desquels les pratiques pédagogiques des enseignants se construisent. En effet, les discours recueillis « ne sont pas provoqués ni fabriqués par la question, mais bien que construits par le processus interlocutoire, ils sont le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire » et tentent de révéler la logique d'une action, son principe de fonctionnement (Blanchet & Gotman, 2010, p. 40). Dans notre recherche, cet outil intervient dans un usage complémentaire au questionnaire de tâche d'associations verbales. Il sera utilisé afin de contextualiser les résultats obtenus préalablement et aidera à l'interprétation de ces derniers (Blanchet & Gotman, 2010).

L'entretien d'autoconfrontation

Deux étapes ont été menées pour recueillir les données :

Étape 1 : les films de classe

Le film de classe consiste en l'enregistrement des séances pédagogiques (cf. Annexe 0). Nous avons fait ce choix afin d'objectiver la pratique pédagogique et de disposer d'une dimension pertinente d'observation.

Étape 2 : la passation des entretiens d'autoconfrontation

L'entretien d'autoconfrontation a concerné les huit enseignants bénéficiaires de la formation IFADEM, tous volontaires et ayant participé à l'entretien semi-directif.

C'est ainsi que, dans le cadre de notre recherche, nous avons fait usage des trois méthodes qui viennent d'être décrites : entretien semi-directif, film de classe et entretien d'autoconfrontation. Le choix de notre échantillon d'étude s'est fait sur la base des participants au questionnaire de TAV. À la suite de la passation de ce dernier, nous avons demandé aux participants intéressés de poursuivre l'étude avec nous et de laisser leurs coordonnées afin qu'ils puissent être recontactés et de préciser sur la fiche contact l'école dans laquelle ils enseignent. Cette dernière information était essentielle, car elle nous a permis de confronter notre liste de contacts à celle remise par les CCS au chef projet IFADEM du

terrain et de situer parmi, les volontaires, les bénéficiaires de la formation IFADEM. Sur les 54 volontaires, on comptait alors 28 enseignants « non-ifademiens » et 26 enseignants « ifademiens ». Puisque notre étude vise à mettre en lumière des empreintes de l'appropriation du projet IFADEM, nous nous sommes attaché à continuer l'aventure avec les sujets dits « ifademiens ». Nous avons ainsi contacté les participants. Sur les 26 volontaires initiaux, seules 15 personnes se trouvaient finalement disposées à reconduire leur participation (il s'est écoulé quatre mois entre la passation de l'exercice de TAV et la reprise de contact avec les sujets volontaires, ce qui peut expliquer la perte de candidats). Chacune des 15 personnes a alors participé à un entretien semi-directif et à un film de classe. Les entretiens semi-directifs, tous enregistrés après l'accord de chaque interviewé (enregistrement audio), se sont déroulés dans un cadre détendu, souvent dans la cour de l'école, sous un arbre trente minutes avant la séance de cours qui allait être filmée.

Préalablement aux entretiens semi-directifs, nous avons élaboré un support à l'entretien : il s'agit d'une grille sur laquelle nous pouvions noter les informations relatives à la séance d'entretien (date, heure de début, heure de fin, lieu où se déroule l'interview), les données sociodémographiques des sujets interrogés (sexe, âge, niveau d'étude, formation initiale et continue, ancienneté et classe encadrée) et qui faisaient apparaître les thèmes abordés lesquels étaient rappelés : le métier d'enseignant, la formation IFADEM, les livrets pédagogiques, les pratiques pédagogiques et la relation encadrants-enseignants. Afin de minimiser l'éveil d'un sentiment d'évaluation et de libérer les candidats de toutes contraintes normatives, les enseignants avaient le choix de la date de l'entretien et donc du cours sur lequel il allait bénéficier d'un enregistrement (à contrario, par exemple, des séances de visite, d'observation et d'évaluation par les CP qui étaient imposées par ses derniers). Nous étions présents durant les séances et pour limiter au maximum l'effet de désirabilité sociale⁹⁷ (Beauvois, Gilibert, Pansu, & Abdelaoui, 1998) liée à notre présence, nous avons enregistré plusieurs séances successives de cours permettant ainsi l'« oubli de la caméra » avec le temps. Lors de ces enregistrements, nous nous sommes attaché à relever les erreurs phonétiques opérées par les enseignants lors de leurs productions pédagogiques ainsi que les moments où ils font usage des langues nationales. Nos observations seront confrontées à celles des observateurs témoins (cf. 6.4). Cette étape est essentielle et rejoint l'étude des représentations des pratiques langagières qui constitue un point important de notre étude.

⁹⁷ La désirabilité sociale est une tendance, consciente ou inconsciente, qui consiste à vouloir se présenter sous un jour favorable à ses interlocuteurs.

Les entretiens d'autoconfrontation ont suivi. Nous avons fait le choix de les mener 15 jours après les enregistrements afin de pallier les biais liés au rappel par activation de la mémoire à court terme ainsi appelé par (Mollo & Falzon, 2004) :

“It will considerably influence the nature of collected verbal reports, in particular with regard to individual auto-confrontation. Indeed, if auto-confrontation takes place with a short delay after observation (Bisseret et al., 1999) the recording can be used as a probe (in the psychological sense of the term), i.e. as a tool of assistance to memory recall. On the contrary, if the recording is used a long time after the observations, it does not act as a recall but as an aid for rebuilding the activity”. (Mollo & Falzon, 2004, p. 535).

Comme pour les entretiens semi-directifs, les sujets choisissaient la date, l'heure et le lieu de passation. Ils avaient notamment le choix entre se présenter au bureau de l'expérimentateur, à l'école où ils exercent. Et pour les participants ayant des difficultés liées au transport, nous nous déplaçons jusqu'à leur ville ou village de résidence. Les films de classe étaient donc présentés à chaque sujet concerné à raison, en moyenne, d'une heure de vidéo. Aucune grille d'accompagnement n'a cette fois été établie, il était surtout question de nous concentrer sur l'échange et d'amener progressivement l'enseignant vers une démarche de questionnement. Sur les 15 sujets ayant participé aux deux premiers exercices, seuls 8 d'entre eux ont accepté ou ont pu poursuivre jusqu'à cette troisième étape. Nous avons au total effectué 8 entretiens d'autoconfrontation. Sous réserve de l'accord du participant, chaque entretien a été enregistré (enregistrement audio). Enfin, l'utilisation d'une méthodologie plurielle ainsi employée (tâche d'associations verbales, entretien semi-directif, film de classe et entretien d'autoconfrontation) rejoint l'idée chère à (Piaget, 1970) selon laquelle plusieurs procédés sont indispensables pour atteindre en elle-même l'image mentale : la « description verbale » de l'objet de représentation à travers les entretiens semi-directifs ; le « dessin » et la « sélection » des dessin(s) qui correspond(ent) le mieux à sa représentation de l'objet de représentation par le biais de l'exercice prototypique de la tâche d'associations verbales.

6.3.3. Recueil des données des représentations des pratiques langagières

6.3.3.1. Principes méthodologiques du recueil des données quantitatives

À l'instar des représentations du métier d'enseignant et des pratiques pédagogiques, nous souhaitons explorer comment les enseignants perçoivent leurs pratiques langagières lors des

enseignements (utilisation professionnelle des langues). L'intérêt de cette exploration est de connaître, par rapport à la question du plurilinguisme, de la culture éducative et des politiques linguistiques en vigueur au Bénin, le niveau auquel les enseignants situent les langues locales et plus particulièrement leurs fonctions pédagogiques, et donc les intentions linguistiques en classe.

6.3.3.2. Les étapes de recueil de données quantitatives

Le recueil de données s'est réalisé en deux étapes :

Étape 1 : mise en place du questionnaire (cf. Annexe 42)

Nous avons élaboré un questionnaire dans l'idée d'interroger les enseignants sur la connaissance générale qu'ils ont du plurilinguisme à travers trois questions : (1) les sujets devaient répondre par « oui » ou par « non » ; à la question « Avez-vous déjà entendu parler du mot plurilinguisme ? » ; si la réponse à la première question est affirmative, (2) on leur demande « comment définiriez-vous le plurilinguisme ? », les participants écrivaient alors sur deux ou trois lignes leur définition du plurilinguisme ; (3) puis ils devaient répondre sur une échelle de type Likert allant de 0 = « pas du tout d'accord » à 6 = « tout à fait d'accord » à la question « pensez-vous que le Bénin est un pays plurilingue ? ».

Dans une seconde partie, nous avons eu recours à un exercice de hiérarchisation qui consiste en la présentation d'une liste préétablie de 10 concepts parmi lesquels le sujet doit choisir cinq mots selon la consigne puis les classer selon le rang d'importance attribué à chacun. Dans le cas de notre enquête, les concepts en question étaient les langues. La liste de 10 langues locales et étrangères présentées était la suivante : FON - MINA - YORUBA - CHINOIS - ESPAGNOL – BARIBA - DENDI - ITALIEN - FRANÇAIS - ANGLAIS – ALLEMAND (pour chaque questionnaire distribué, nous avons veillé à randomiser l'ordre de citation des langues dans la consigne afin de pallier le biais des choix opérés lié à l'ordre de présentation) et la consigne était la suivante : « Choisissez dans cette liste cinq langues qui, selon vous, sont ou pourraient être utiles dans votre vie quotidienne (au travail, au marché, à l'école, à la maison, pour les voyages...). Les candidats devaient ensuite organiser leurs cinq choix selon la consigne suivante : « classez les cinq langues que vous avez choisies dans l'ordre suivant : de celle qui vous semble la plus utile en milieu scolaire à celle qui vous semble la moins utile en milieu scolaire. ». Enfin, les sujets étaient invités dans une troisième étape à justifier leur choix de classement en quelques lignes.

Plusieurs paramètres d'analyse des résultats sont alors à notre disposition :

À propos de la connaissance générale du plurilinguisme, nous disposons :

- du pourcentage de réponses positives à la première question ;
- du nombre de sujets par groupe ayant ou non opéré à la définition du plurilinguisme ;
- de la note moyenne attribuée au Bénin en tant que pays plurilingue qui seront confrontés à la définition littérale qu'ils confèrent au plurilinguisme dans la seconde question.

En ce qui concerne l'exercice de hiérarchisation, il s'agit d'une pratique similaire à l'exercice de la tâche d'associations verbales, qui en diffère du fait qu'il ne s'agit pas de provoquer une induction, mais d'opérer un choix dans une liste et d'ordonner ensuite les choix. Ainsi, nous disposons de deux éléments quantitatifs d'analyse pour comprendre les réponses : la fréquence de citation des différentes langues choisies indiquant le degré de partage des différentes langues entre les sujets dans la vie quotidienne, et le rang moyen de citation qui apporte une indication sur le classement moyen obtenu par chaque langue et donc sur la saillance de la place qu'elle occupe en milieu scolaire selon les enseignants. Le fait d'avoir complété l'exercice par une pratique de justification nous permet de disposer de données qualitatives et d'intégrer davantage l'idée que se font les participants de l'usage de la ou des langues.

Étapes 2 : diffusion du questionnaire

Les répondants du questionnaire étaient les mêmes que ceux ayant participé à la tâche d'association verbale et les conditions de passation se sont déroulées de la même manière (cf. 6.3.2.1b). L'échantillon final d'étude des perceptions des pratiques langagières (N=95) est le même que celui relatif à l'étude par tâches d'association verbale puisque le questionnaire portant sur les langues était à la suite des exercices de tâches d'association verbale. On retrouvera donc les deux groupes G1 « ifademien » (n1=45) et G2 « non ifademien » (n2=50). Au même titre que les représentations socio-professionnelles, nous menons une étude comparative entre les groupes afin d'observer les mesures selon lesquelles l'introduction d'IFADEM, via, notamment, les modules sur l'enseignement bi-plurilingue, engendre ou non une modulation des connaissances et des perceptions linguistiques professionnelles. Il s'agira de comparer statistiquement les fréquences des réponses positives et négatives en fonction du groupe.

En résumé :

Dans notre collecte de données de représentations langagières, on retrouve l'alternative « quantitatif » (pourcentage de réponse positive, fréquence de citation, rang moyen de citation) – « qualitatif » (définition du plurilinguisme, exercice d'explication).

Qu'il s'agisse du recueil des données sur les représentations socio-professionnelles ou de celui sur les représentations des pratiques langagières, ils ont été menés selon deux axes : une approche quantitative avec notamment les exercices de hiérarchisation ; une approche qualitative grâce à l'usage des entretiens semi-directifs, d'autoconfrontation et d'exercice de justification.

Fidèle à notre conduite de triangulation, nous allons à présent rendre compte des outils d'observation des pratiques pédagogiques et des pratiques linguistiques effectives. Ils sont au nombre de deux : (1) maniement des films de classe via l'élaboration d'une grille d'observation, produite à partir des modules de formations ; (2) le remplissage par des observateurs « témoins » des grilles d'observation permettant d'estimer la mise en pratique effective des méthodes introduites par IFADEM.

6.3.4. Méthode d'étude des pratiques pédagogiques et langagières effectives

Nous venons de faire l'inventaire des outils permettant d'accéder aux perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques pédagogiques et de l'usage des langues en milieu professionnel dans l'idée d'accéder au sens que les sujets confèrent à leur métier, à leur pratique pédagogique ainsi qu'à leurs pratiques langagières. Autant de dimensions qui renvoient au sujet et qui sont nécessaires pour accéder à la disposition qu'il peut avoir de se mettre dans une conduite de pratique réflexive. Dans cette séquence, nous nous attachons à décrire les outils d'observation des pratiques pédagogiques et langagières confirmées, c'est-à-dire dénuées, autant que cela puisse se faire, de toute représentation ou de mise en action de savoirs normatifs des acteurs tels qu'ils ont été recueillis lors des activités précédentes (on parlera de tentative d'observations réelles (Léon, 1980) en gardant bien à l'esprit qu'il existe aussi les représentations des observateurs).

2.3.4.1. Principes méthodologiques de recueil de données

La ligne directrice de notre recherche est de mettre en lumière les facteurs permettant l'appropriation (apprentissage, incorporation) du projet IFADEM, facteurs parmi lesquels on retrouve théoriquement la pratique réflexive et le recul épistémologique dans l'exercice

pédagogique. L'appropriation du dispositif se traduit par l'aptitude à exploiter les usages initiaux tout en les ajustant au contexte d'exercice ou aux besoins (détournement, catachrèse). L'objectif de l'activité d'observation est de rendre compte du rendement de l'action pédagogique des enseignants, de mettre en lumière l'écart entre ce qui est conçu, déclaré ou souhaité par les maîtres lors de l'entretien semi-directif face à ce qui est effectivement réalisé et donc de traiter du caractère isomorphe de la liaison formation reçue par le maître – comportement éducatif (Postic, 1977; Postic & Ketele, 1988). Cela permet de rendre compte de l'existence, ou non, d'une forme d'illusion entre les dires et les faires (Léon, 1980). C'est pour cela que nous avons choisi comme instrument la grille d'observation en tant que systèmes d'observation systémique : attributive, allospective [pour observer les autres] visant à recueillir des faits et non des représentations, menées par un ou plusieurs observateurs indépendants (Bunge, 2003, 2013; Vauclair, 1984; Carter & Doyle, 1987; Doyle, 1986; Walter Doyle, 1986; E. C. Wragg & Bennett, 1994; Wragg, 2002; Edward Conrad Wragg, 2002; Dessus, 2007).

6.3.4.2. Les étapes de recueil de données d'observation

Deux étapes ont permis de réaliser les pratiques :

Étape 1 : élaboration des grilles d'observation

L'élaboration de notre grille d'observation des pratiques pédagogiques s'est faite en quatre phases :

Phase 1 de l'élaboration de la grille d'observation : identification des variables à observer

Puisqu'il est question d'évaluer l'écart entre ce qui est formulé et les enseignements pédagogiques effectifs auprès des enseignants bénéficiaires de la formation continue IFADDEM, les variables observées correspondent aux attitudes et comportements pédagogiques attendus après les formations qui ont lieu lors des regroupements annuels et qui étaient formulés par les tuteurs pédagogiques sur la base des livrets pédagogiques (cf. 2.1). Ainsi nos variables à observer étaient au nombre de 6 : activité de remédiation phonétique (1), activité de relation phonie-graphie (2), activité de progression des compétences orales (3), activité de grammaire et de lexique au service de la lecture (4), jeux de lecture pour mieux écrire et jeux d'écriture pour mieux lire (5), activité de lecture pour mieux lire les consignes des énoncés en mathématiques (6).

Phase 2 de l'élaboration de la grille d'observation : Définitions des variables observées avec clarté et précision

La définition de ces variables apparaît, de façon détaillée et transparente, dans la consigne remise lors de l'exercice d'observation aux observateurs témoins (cf. Annexe 44 – consignes pour l'exercice d'observation des pratiques).

Phase 3 de l'élaboration de la grille d'observation : Décomposition des variables observées en indicateurs

Pour chaque variable, on retrouvait plusieurs modalités de pratiques (cf. Annexe 44 A et 45 - Grille d'observation des pratiques pédagogiques) et chacune des modalités était illustrée.

Phase 4 de l'élaboration de la grille d'observation : Choix du paramètre de mesure

Nous avons fait le choix de mesurer les pratiques selon le nombre de fois qu'elles sont reproduites (occurrences).

Les grilles d'observation des pratiques langagières (variables observées) ont été construites sur le même principe. Ainsi, nous avons choisi l'utilisation des L1 en classe et les erreurs de prononciation des enseignants comme indicateurs et leurs occurrences comme paramètres de mesure. (cf. Annexe 46 - grille d'observation des pratiques linguistiques).

Étape 2 : Observation des pratiques pédagogiques par des observateurs témoins

Qu'il s'agisse des grilles d'observation des pratiques langagières ou des pratiques pédagogiques, l'observation a porté sur les 8 participants au film de classe et une phase de prétest a été effectuée en présence des expérimentateurs afin de garantir la compréhension des énoncés et de l'exercice à fournir. Pour les observations des pratiques pédagogiques, les observateurs indépendants étaient convoqués par groupe de 6 de façon à ce que chaque participant ait la responsabilité d'observer une seule variable (le nombre de variables à observer étant de 6) et d'une séquence de seulement 30 minutes d'enregistrement évitant ainsi la surcharge cognitive des juges indépendants. Pour chaque enseignant filmé, nous avons retenu une heure d'enregistrement à l'observation, ce qui signifie qu'au total, nous avons fait appel à 96 observateurs indépendants différents. Les observateurs indépendants étaient tous des étudiants natifs francophones, de première année de psychologie ; la passation s'est déroulée dans une salle de classe à l'université Paris 8 -Vincennes-Saint-Denis et des ordinateurs ainsi que le matériel d'écoute étaient mis à leur disposition. Les participants avaient la possibilité de

visionner plusieurs fois la séquence. Nous recevions en moyenne 12 volontaires par semaine par groupe de 6, ainsi il a fallu plus de deux mois pour aboutir à l'ensemble des observations souhaitées.

Les observations des pratiques langagières se sont faites sur le même principe. Dans ce cas précis, il y avait deux formes de variables. Donc, pour chaque vidéo d'une heure, on convoquait 2 juges indépendants. Au total, pour les 8 vidéos, nous avons fait appel à 16 participants. Comme pour les observations des pratiques pédagogiques, il nous a fallu plusieurs semaines pour effectuer toutes les observations attendues. L'ensemble des observateurs indépendants est intervenu sur la base du volontariat. Aucune rémunération n'était prévue à cet effet. Des petits encas et des boissons étaient cependant mis à leur disposition.

En résumé :

À l'instar des descriptions qui viennent d'être faites, nous comprenons que les paramètres essentiels à notre recherche sont au nombre de quatre : il s'agit des représentations socio-professionnelles du métier d'enseignant (pratiques pédagogiques), des représentations socio-professionnelles des pratiques langagières, des pratiques pédagogiques effectives et des pratiques langagières effectives. Pour mesurer ces paramètres, nous utilisons la méthode de triangulation (quantitatives, qualitatives, observations) faisant référence à plusieurs outils de recueil de données. Les résultats afférents, nous allons le voir, seront analysés en plusieurs étapes et de façon transversale.

6.4. Plan d'analyse

6.4.1. Plan d'analyse des représentations socio-professionnelles du métier d'enseignant et des représentations linguistiques

Nous allons voir que l'analyse des représentations s'est faite, conformément à notre méthodologie de triangulation, selon deux niveaux de données: quantitatif et qualitatif. Ces deux niveaux seront confrontés aux résultats des observations des pratiques pédagogiques.

6.4.1.1. Analyse des données quantitatives

a. Méthode d'analyse de représentations socio-professionnelles

Rappelons que le mot inducteur dans l'exercice de tâche d'associations verbales est le mot « enseignant ». Cinq étapes constitueront le traitement des données issues des tâches d'associations verbales :

Étape 0 – Préparations des données

La préparation des données consiste en la mise en place de tableaux croisés-dynamiques doublés de tableaux tri-croisés. Ces deux formes de tableau nous permettent de rendre compte des deux facteurs, essentiels à l'analyse, que sont la fréquence de citations de chaque mot cité, le rang moyen de citation de chaque mot cité, et d'organiser les données selon ces deux facteurs. Notons que cette procédure était précédée d'une phase de lemmatisation. La lemmatisation est un exercice lexical qui permet de regrouper les mots d'une même famille. Dans notre étude, nous avons regroupé les mots selon deux principes : ceux ayant la même racine (exemple : guide (nom) ; guider (verbe)) ; et par synonymie (exemple : enseignant-maitre). Pour chaque groupe (G1 et G2 et total des effectifs), nous avons ainsi organisé les données selon la fréquence de citation et le rang moyen de citation de chaque mot. Au total, nous avons donc obtenu 6 tableaux croisés-dynamique/tri-croisés pour le mot inducteur enseignant (cf. Annexe 47 A et 47 B- Tri à plat et tri croisé des résultats portant sur la tâche d'association verbale).

Le **Tableau 51** présente une ébauche de la résultante d'un croisé dynamique couplé d'un tri croisé pour le mot inducteur « enseignant » chez le groupe G1. On a croisé la variable mot aux variables fréquence de citation et le rang moyen de citation. Le **Tableau 51** rapporte, par exemple, qu'à la lecture du mot enseignant, le mot « éduquer » a été cité 24 fois, qu'il a été mentionné en moyenne au rang 2,17 ; il fait donc partie des premiers mots cités lors de la TAV. Le mot « éducateur » renvoie fortement, selon les candidats, au mot enseignant. Nous allons voir lors de l'analyse de saillance comment ces données nous permettent de rendre compte de l'organisation générale des représentations.

Tableau 51 : FC et RM par mot induit chez le groupe G1.

Mots	FC	FC - %	RMC
éduquer	24	53 %	2,17
maitre	24	53 %	2,42
guider	16	36 %	3,25
facilitateur	15	33 %	3,40
formateur	11	24 %	2,82
pédagogie	10	22 %	4,10
classe	8	18 %	4,63
modèle	7	16 %	5,43
former	5	11 %	2,00
savoir	5	11 %	3,20

Étape 1 du traitement des données issues des tâches d'association verbale : la description et la comparaison des productions

La description et la comparaison des productions se feront sur la base de trois paramètres déjà mentionnés dans la précédente séquence : la fréquence de citation, la fréquence d'occurrence et le nombre d'hapax. Il s'agira notamment de comparer statistiquement les fréquences des groupes « ifademiens » et « non ifademiens ». Les résultats obtenus nous permettront d'avoir une première indication sur la relation existante entre le groupe d'appartenance et les champs représentationnels.

Étape 2 du traitement des données issues des tâches d'associations verbales : la détermination du niveau des représentations (consensuelle ou individuelle)

La détermination du niveau des représentations consiste à définir si la représentation activée par le mot inducteur est une représentation d'ordre consensuelle, c'est-à-dire partagée par le groupe ou individuelle. Pour cela, nous allons rendre compte du pourcentage de mots qui sont de potentiels candidats à la centralité de la représentation. On appelle candidat à la centralité les mots qui auraient le plus de chance de se positionner au niveau du noyau central et donc d'être constitutifs du cœur de la représentation. Un mot est candidat à la centralité essentiellement s'il est représenté par une fréquence de citation supérieure ou égale à 15 % (Vergès, 1994) . Il s'agit donc d'évaluer le poids des mots les plus souvent cités face à ceux qui ne sont cités qu'une seule fois. On compare alors deux dimensions : le pourcentage de mots dont la fréquence de citation est supérieure ou égale à 15 % et le pourcentage hapax qui représente le rapport nombre de mots cités qu'une fois/fréquence de citation. Pour évaluer si l'objet de représentation fait consensus ou pas, nous calculerons également l'indice de rareté et l'indice de dispersion. Nous aurons alors une indication sur la stabilité de la structure de la représentation et donc sur les variations interindividuelles : plus l'hapax est faible, plus l'indice de rareté est faible et/ou plus l'indice de dispersion tend vers 0, plus il se dégage un relatif consensus sur l'objet de représentation et inversement (Flament & Rouquette, 2003).

Étape 3 du traitement des données issues des tâches d'associations verbales et l'analyse de saillance

L'analyse de la saillance se fait, rappelons-le, sur le plan de l'analyse de prototypicalité. L'analyse de prototypicalité consiste à tenir compte simultanément de la fréquence de citation et du rang moyen de citation générale (la moyenne des rangs de citation). Cette analyse permet de dégager

l'organisation générale du contenu des champs représentationnels formulée sous la forme d'un tableau appelé carré de Vergès. Le carré de Vergès se présente sous la forme de quatre zones :

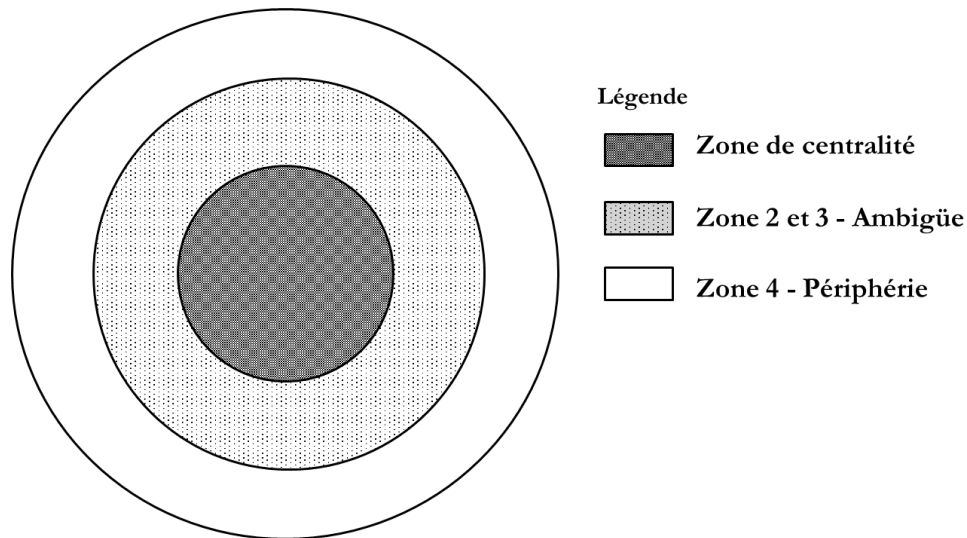
Tableau 52 : Représentation du carré de Vergès.

	RMC < RMC* général	RMC > RMC général
FC* > 15 %	Zone 1 – Noyau Zone centrale de la représentation	Zone 2 – 1 ^{re} Périphérie Informations ambiguës
FC < 15 %	Zone 3 – 2 ^e Périphérie Informations ambiguës	Zone 4 – 2 ^e Périphérie Informations périphériques

*FC= Fréquence de Citation ; RMC= rang moyen de citation

La zone 1 rassemble les éléments forts de la représentation et relèverait, en tant qu'éléments les plus importants pour le sujet, du noyau central de la représentation. À l'opposé, la zone 4 réunit des éléments de périphérie extrême, et donc les éléments les plus sensibles de la représentation (les mots y sont rarement cités, en dernière position et la note de caractérisation qui leur est attribuée est faible). Les deux autres zones appartiennent également à la périphérie de la représentation, mais sont constitutives d'une certaine forme d'ambiguïté : ainsi en zone 2, les éléments sont souvent cités, mais en dernière position et inversement pour la zone 3 (mots peu cités, mais cités parmi les premiers mots). Les zones 2, 3 et surtout 4 sont donc le siège d'éléments périphériques et se caractérisent par le fait qu'il s'agisse de « zone potentiellement déséquilibrante source de changement » (Vergès, 1994, p. 238). Elles feront le siège de nos observations, car ces items correspondent davantage à une situation hypothétique de changement du fait de la saillance de l'élément présent. Selon la structure hiérarchique de la représentation, le carré de Vergès se projette schématiquement comme suit :

Figure 35: Projection schématique du carré de Vergès



Étape 4 du traitement des données issues des tâches d'associations verbales : l'analyse de connexité (ou similitude).

Si le carré de Vergès permet en l'état de repérer le statut général des éléments d'un champ représentationnel et donc d'avoir une idée du contenu et de l'organisation de celle-ci, il ne permet cependant pas de savoir si les mots sont conjointement cités par les sujets et la façon dont cette connexion s'établit. En effet, (Moliner, 1994, p. 209) nous rappelle qu'

« .../il est légitime de penser qu'une cognition centrale pourra rentrer en relation avec un grand nombre d'autres éléments de la représentation »

C'est pour cela que nous recourons à une quatrième analyse dite de « connexité » ou de similitude qui consiste, à partir des résultats du carré de Vergès obtenu selon l'analyse de prototypicalité, à élaborer une matrice des Tau de Kendall et sa projection schématique sous la forme d'un « arbre de Kruskal⁹⁸ ». L'analyse de similitude a pour objectif de repérer les éléments les plus significatifs des champs représentationnels et permet d'explorer les graphes d'une relation qui unit deux à deux les éléments d'un ensemble. L'objectif est de mettre en évidence la structure sous-jacente à l'organisation interne de cet ensemble. Les données sont examinées en considérant que deux items sont d'autant plus liés qu'un nombre d'autant plus élevé de sujets les traitent de la même façon (Rouquette & Rateau, 1998, p. 40). Ces auteurs

⁹⁸ Il s'agit d'une représentation algorithmique de recherche d'arbre recouvrant de poids minimum (ARPM) ou arbre couvrant minimum (ACM) dans un graphe connexe valué et non orienté. Il a été conçu en 1956 par Joseph Kruskal (Vergès, 1994).

poursuivent, « on peut ainsi associer à chaque paire d'items une valeur numérique calculée à partir de la proportion de leur cooccurrence dans les groupes (indice de similitude) ». L'analyse commence donc avec la création d'une matrice de cooccurrences des éléments analysés en fonction de leur rang d'apparition et de leur note d'importance de caractérisation. En effet, suivant la méthode mise au point par Salès-Wuillemin, Morlot, Fontaine, Pullin, Galand, Talon et Minary-Dohen (2011), les mots présents dans les trois premiers rangs d'évocation ont été choisis : chacun des mots a été codé en attribuant 1 s'il apparaissait parmi les trois premiers rangs d'évocation et 0 autrement. Cette stratégie indique que la présence des items dans les premiers rangs d'évocation est un indicateur d'un haut degré de disponibilité. Les arbres maximums sont constitués d'arêtes et de sommets, ainsi les éléments du corpus sont liés par des arêtes pondérées selon leur indice observé. La connexité entre ces éléments rend compte de l'organisation de la représentation. Plus un élément est lié à d'autres éléments, en d'autres mots, plus il est connexe, plus il a la probabilité d'appartenir au noyau central, car il montre qu'il est un élément organisateur.

En résumé :

L'ensemble des quatre analyses (la description et la comparaison des productions, la détermination du niveau des représentations, l'analyse de saillance et l'analyse de connexité) nous permettent de nous saisir de la composition et de la structure des champs représentationnels ainsi que des relations entretenues entre les composants. Grâce à cette description, nous allons pouvoir comparer les représentations des enseignants « ifadémiens » à celle des enseignants « non ifadémiens ».

b. Méthode d'analyse des représentations des pratiques langagières

Dans le cadre de l'étude des représentations des pratiques langagières, nous nous sommes intéressé à trois phénomènes : la perception que les sujets ont de leur connaissance du plurilinguisme selon le groupe d'appartenance et la sensibilité à la définition de ce concept (étape 1) ; le statut des langues en milieu professionnel scolaire (étape 2) ; et les relations que les langues entretiennent les unes avec les autres dans l'exercice quotidien d'enseignement (étape 3). Ainsi, l'analyse s'est faite en trois étapes :

Étape 1 de l'analyse des représentations des pratiques langagières

Nous avons dans un premier temps relevé la fréquence de réponses positives et de réponses négatives à la première question du questionnaire relatif à l'étude des perceptions langagières, laquelle est : « connaissez-vous ou avez-vous déjà entendu parler du plurilinguisme » et nous

avons comparé statistiquement les fréquences de citation des sujets « ifademiens » à ceux des sujets « non ifademiens » (test du chi 2). On a procédé de la même manière pour les réponses à la question (portant sur la définition du plurilinguisme) en comparant cette fois les fréquences des sujets ayant ou non donné une définition du plurilinguisme en fonction du groupe (ifadem vs. non-ifadem).

Étape 2 de l'analyse des représentations des pratiques langagières

Dans un second temps, nous nous sommes attachés à observer la fréquence de citation et le rang moyen de citation des langues citées à la question 5 du questionnaire selon laquelle il fallait choisir et hiérarchiser des langues en fonction de l'importance qui leur est attribuée en classe.

Étape 3 de l'analyse des représentations des pratiques langagières

Nous avons cherché à comprendre les relations existantes entre les langues citées lors de l'exercice de hiérarchisation grâce, au même titre que l'analyse des champs représentationnels, à l'analyse de connexité des Tau de Kendall (logiciel *Spss*) entre les langues.

Ces résultats quantitatifs seront mis en relief avec les résultats de l'analyse qualitative des représentations des pratiques langagières obtenus grâce à la question 2 et à la question 6 du questionnaire.

6.4.1.2. Analyse des données qualitatives

a. Méthode d'analyse de représentations socio-professionnelles

Toujours guidé par notre méthodologie de triangulation, nous complétons notre première approche quantitative des représentations socio-professionnelles par une approche plus qualitative à travers les outils d'entretien (semi-directif et autoconfrontation ; cf. Annexes 49 et 51). L'axe principal d'étude des productions issues des entretiens se fera à travers l'analyse de contenu de Bardin (2007) doublée d'une analyse statistique textuelle via le logiciel *Iramutag 0.7 alpha2*. L'analyse s'est donc faite selon deux étapes :

Étape 1 de l'analyse des données qualitatives portant sur les représentations socio-professionnelles : l'analyse de contenu

De façon générale, on regroupe sous le terme d'analyse de contenu un ensemble de techniques pouvant être appliquées à des types d'informations tels des discours, des entretiens, des

documents graphiques, photographiques, cinématographiques... Ces techniques visent à extraire et à traiter les informations en vue de les interpréter.

En nous précisant que l'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'analyse des communications, Bardin (2007) nous rappelle que cet outil, utilisé en sciences sociales, n'a pas pour objectif de comprendre le fonctionnement du langage. Il s'appuie sur la mise en évidence des inférences de l'activité cognitive d'un locuteur, à savoir son idéologie, ses attitudes, ses émotions ou ses représentations.

Nous cherchons, dans un premier temps, à répondre aux questions de Lasswell (1948, 1950) et reprises par Bardin (2007):

- **Qui parle ?** les enseignants « ifadémiens »
- **Pour dire quoi ?** Discuter de leur métier d'enseignant et de leurs pratiques pédagogiques et linguistiques
- **Comment ?** À travers des enregistrements vidéoscopés après des entretiens
- **À qui ?** À l'observateur que je suis.
- **Dans quel but ?** Pour comprendre les choix pédagogiques supposés être opérés et mettre les interviewés dans une disposition de réflexivité
- **Avec quels résultats ?** Les inférences des discours
- **Dans quel contexte ?** Un contexte plurilingue, le Bénin, dans le département du Zou et Collines.

Ensuite, l'analyse de contenu qualitative en tant que méthode intensive du discours nous permettra, dans un second temps, de procéder à l'observation de petits nombres d'informations complexes et à comprendre l'articulation entre les différents éléments des entretiens. Pour y parvenir, nous ferons usage de deux techniques : l'analyse thématique et l'analyse factorielle.

Les analyses thématiques

On distingue l'analyse catégorielle de l'analyse de l'évaluation. Elles permettent de faire émerger les représentations socio-professionnelles ou les jugements (attitudes) des enseignants à partir de l'étude de certains éléments constitutifs de leurs discours :

(1) L'analyse catégorielle

Elle consiste à calculer et à comparer les fréquences de certains éléments (le plus souvent les thèmes évoqués) et à les regrouper en catégories significatives. Nous avons considéré que la récurrence significative d'une idée la rend importante pour l'enseignant. Cette approche a été essentiellement quantitative.

(2) l'analyse de l'évaluation

Il s'agit ici de porter notre attention aux jugements formulés par l'enseignant. L'évaluation porte à la fois sur la fréquence des différents jugements et leur valence (jugement positif ou négatif).

Les analyses formelles

Ces analyses regroupent l'analyse de l'expression, l'analyse de l'énonciation et l'analyse de co-occurrence. On s'intéresse dans nos observations aux formes de l'enchaînement des discours et à la manière dont les éléments du message sont agencés.

(1) l'analyse de l'expression

Elle porte principalement sur la forme des communications qui ont permis d'obtenir des informations sur l'état d'esprit du locuteur et ses dispositions idéologiques (vocabulaire, longueur des phrases, ordre des mots, hésitations)

(2) l'analyse de l'énonciation

Elle rend compte de la dynamique des discours alors perçus comme un processus révélateur du locuteur. Il s'agit d'être attentif à des données telles que le développement général du discours, l'ordre des séquences, les répétitions, les ruptures de rythme...

(3) l'analyse des co-occurrences

Elle permet de prendre en compte les associations de thèmes dans les séquences des entretiens (observation de la présence simultanée de deux ou plusieurs éléments dans une même unité de contexte), exemple : Élève et professeur/Classe et table/Écran et Tableau.

En définitive, nous conviendrons avec Bardin (2007) que l'analyse de contenu apparaît comme « un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages. [...] ».

En résumé :

L'objectif de l'analyse de contenu est « l'inférence (déductions logiques) de connaissances relatives aux conditions de production, à l'aide d'indicateurs quantitatifs ou non ». Autrement

dit, produire une analyse de contenu, c'est manipuler des traces discursives ou des documents à l'instar d'un archéologue fouillant les vestiges du passé.

Étape 2 de l'analyse des données qualitatives portant sur les représentations socio-professionnelles : l'analyse textuelle automatique

L'analyse de contenu selon la méthode proposée par Bardin (2007) sera complétée par une analyse textuelle automatique par usage du logiciel *Iramutag 0.7 alpha2*. Ce logiciel, qui est un outil statistique d'aide à l'interprétation de corpus textuel constitué en fonction d'un certain objet d'étude (la formation des enseignants dans le cas de notre étude), utilise une méthode de « classification hiérarchique descendante » (CHD) décrite par Reinert (1983, 1990, 2008) et Ratinaud (2009). Il fractionne de façon successive le texte et en extrait des classes de mots représentatives. Les différentes fractions dans la distribution des mots pourront alors être abordées comme des « faits bruts » et révéler l'aspect problématique ou multipolaire de l'objet d'étude. L'intérêt de compléter nos analyses réside dans le fait que le logiciel met en œuvre des mécanismes d'analyse indépendants du contenu. L'objectif est alors d'obtenir un premier classement statistique des « unités de contexte »⁹⁹ du corpus étudié en fonction de la distribution des mots et d'en dégager les mots les plus caractéristiques.

Nous mènerons nos interprétations sur la base de quatre principales analyses :

- les indicateurs statistiques de base que sont : l'effectif de toutes les formes, l'effectif des formes actives et supplémentaires, la liste des hapax ;
- la définition des espaces lexicaux structurés sous forme de classes hiérarchiques descendantes (CHD) ;
- l'analyse factorielle de correspondance qui vise à rassembler en un nombre réduit de dimensions la plus grande partie de l'information initiale (corpus texte) en s'attachant non pas aux valeurs absolues, mais aux correspondances entre les variables. Cette réduction est d'autant plus utile que le nombre de dimensions initial est élevé. La notion de « réduction » est commune à toutes les techniques factorielles – c'est-à-dire où l'on extrait des facteurs – l'AFC offre la particularité de fournir un espace de

⁹⁹ Cf. http://repere.no-ip.org/Members/pratinaud/informatique/intro_ira.pdf

représentation commun aux variables et aux individus appelés cartographie des espaces lexicaux issue de la CHD.

- La description de ces classes (profils spécifiques et analyse de similitude - ADS) ;

L'ensemble de ces indicateurs nous permettra d'obtenir trois formes d'analyses : (1) des dendrogrammes : ils représentent schématiquement l'espace occupé par les différentes classes au sein du ou des corpus textuels ; (2) des arbres de Kruskal représentant la composition et l'organisation du contenu des différentes classes ; (3) des Analyses Factorielles de Correspondances (AFC) qui, en croisant le lexique à la classe, permettent d'obtenir une cartographie des espaces lexicaux.

L'analyse textuelle des entretiens semi-directifs des enseignants a tout d'abord nécessité la préparation des entretiens en texte brut (cf. Annexe 50 – Verbatims enseignants des entretiens semi-directifs). Seuls les discours portés par les enseignants lors des huit entretiens semi-directifs sont abordés (nous avons exclu du traitement des données les questions et les relances formulées par l'interviewer), et le traitement des données s'effectue selon deux grandes phases : une première phase au cours de laquelle nous traitons le corpus de textes issus des discours de tous les enseignants interrogés et une seconde phase au cours de laquelle nous nous intéressons aux effets potentiels de la variable ancienneté à deux modalités : inférieur-égal à 6 ans (« novice ») ou supérieure à 6 ans (« expert »). Le choix de ces deux modalités s'est fait en référence au cycle de vie des enseignants proposé par (Huberman, 1989; cf. Annexe 41) selon lequel on passe d'une phase d'engouement et de stabilisation des pratiques pédagogiques à une étape de remise en question au-delà de la sixième année d'expérience. L'observation des résultats issus de l'analyse statistique textuelle se fera par l'analyse de la distribution des mots en fonction de la modalité (inférieur égal à 6 ans ou supérieur à 6 ans).

Le corpus texte issu des entretiens d'autoconfrontation bénéficiera également d'un traitement automatique sur la base des mêmes analyses que les entretiens d'autoconfrontation.

Étape 3 de l'analyse des données qualitatives portant sur les représentations socio-professionnelles : regard croisé des analyses

Les résultats issus de l'analyse de contenu seront présentés sous forme de tableau et mis en relief avec les résultats observés lors des analyses de l'exercice de tâche d'associations verbales. En effet, les analyses catégorielles et d'évaluation reposent sur le même principe théorique d'observation que l'analyse de prototypicalité puisqu'il s'agit à partir des fréquences de citation de certains éléments de les regrouper en catégories (place occupée dans la structure de la

représentation) ou d'évaluer si ces catégories renvoient fortement ou non à l'objet de représentation. C'est également le cas pour l'axe de co-occurrence des analyses formelles qui recoupe celui de la matrice de similitude.

L'analyse de contenu vient aussi et surtout compléter l'analyse quantitative de la tâche d'associations verbales puisqu'elle convient à l'étude de l'implicite, du non-dit. Elle permet de dégager les inférences. Elle oblige le chercheur à prendre du recul par rapport à son discours, à ses représentations et aux interprétations spontanées. De plus, elle permet un contrôle ultérieur du travail et une certaine liberté du chercheur en matière de marge de manœuvre interprétative tout en constituant une méthode exhaustive puisqu'elle permet d'étudier un plus grand nombre de phénomènes humains.

La distribution des mots issue de l'analyse textuelle sera également mise en tension avec les résultats retrouvés lors de l'analyse thématique de contenu, ceux issus de l'analyse quantitative de tâche d'associations verbales et les résultats issus des observations, afin d'en extraire une interprétation la plus fine et la plus stable possible.

b. Méthode d'analyse des représentations pratiques langagières

Les représentations des pratiques langagières seront qualitativement étudiées selon deux axes :

Étape 1 : analyse de contenu

Les analyses de co-occurrence, catégorielle et d'évaluation de Bardin (2007) pour le traitement des données relatives aux justifications apportées pour l'exercice de hiérarchisation (question 5 du questionnaire)

Étape 2 : comparaison des définitions

La comparaison des définitions attribuées par les sujets au plurilinguisme (question 2 du questionnaire) à la définition suivante « la capacité de l'individu à employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques (Cuq, 2003, p. 195). De cet ensemble d'analyses quantitatives, nous nous attacherons également, et particulièrement à partir des résultats des entretiens semi-directifs et d'autoconfrontation, à extraire des empreintes de préreflexivité et d'enrichissement du système de soi. Il s'agira de relever des éléments discursifs qui montrent que les enseignants interviewés se mettent dans une position de questionnement et de responsabilité à l'égard de leurs actions enseignantes et ceux relevant de l'appréciation que les enseignants ont de leur métier, de leur pratique professionnelle.

Dans le respect de notre méthodologie de triangulation, nos résultats issus de données qualitatives et quantitatives des représentations seront finalement mis en relation avec les résultats issus des observations effectives.

6.4.2. Plan d'analyse des pratiques pédagogiques et des pratiques langagières

Les grilles d'observation qui ont permis d'identifier l'apparition ou non de différentes séquences de pratiques pédagogiques et langagières seront traitées sur la base du nombre de fois (occurrences) que les séquences ont été observées par l'observateur témoin (quantitatif) et des remarques libres formulées par ces derniers (qualitatif) qui seront principalement questionnées par l'analyse catégorielle de Bardin (2007).

En définitive, parmi le matériel technique qui nous a été indispensable à la réussite de la collecte et du traitement des données, nous avons : une caméra et son trépied, deux batteries de recharge de quatre heures d'autonomie chacune, des cartes mémoires de 16 GO, un enregistreur audio, des ordinateurs, des écouteurs, le système de reconnaissance vocale d'Apple « dictée et parole » pour la transcription des entretiens et les logiciels *Spss 9* et *Iramutaq 0.7 alpha2*.

Nous avons veillé tout au long du recueil des données et des analyses des résultats à respecter notre démarche de triangulation. Ainsi, la tâche d'association verbale et le questionnaire des pratiques langagières nous ont permis de relever quantitativement des données ; les entretiens d'autoconfrontation et semi-directifs ainsi que les appréciations écrites des participants (enseignants et observateurs témoins) nous ont conduit à avoir des données d'ordre quantitatives ; et enfin les grilles d'observation et les films de classe nous ont offert des éléments d'observation. Le trinôme quantitatif-qualitatif-observation se retrouve dans nos outils d'analyse avec le traitement statistique des données via *Spss* et *Iramutaq 0.7 alpha2*, l'analyse de contenu et les synthèses des résultats des grilles d'observation.

Chapitre 7 : Présentation des résultats

7.1. Résultats des représentations socio-professionnelles et des représentations langagières

Après avoir décrit notre échantillon d'étude, nous allons respectivement présenter les résultats, relatifs aux représentations et issus des analyses statistiques, des analyses de contenu et des analyses textuelles.

7.1.1. Résultats issus des analyses quantitatives

7.1.1.1. Présentation de l'échantillon d'étude

Notre population d'étude (N) se compose au total de 95 participants, tous enseignants dans le primaire au Bénin. On retrouve nos deux groupes expérimentaux que sont le groupe de sujets ayant bénéficié de la formation IFADEM, que nous appelons groupe ifademien (G1), et le groupe de sujets n'ayant pas bénéficié de la formation IFADEM, appelé groupe non ifademien (G2). L'effectif de G1 (n1) se compose de 45 participants et l'effectif de G2 (n2) réunit 50 sujets. Le tableau ci-dessous décrit notre échantillon d'étude en fonction de l'âge et du sexe.

Tableau 53 : Répartition de l'échantillon d'étude selon le groupe d'appartenance, l'âge moyen et le sexe.

	G1 (Ifademien ; n=45)	G2 (Non-ifademien ; n=50)	Effectif Total (N = 95)
Âge moyen (en année)	38,62 ($\sigma = 13,03$)	38,8 ($\sigma = 14,76$)	38,7 ($\sigma = 13,80$)
Proportion de femmes (%)	31,58	9,47	41,05
Proportion d'hommes (%)*	21,05	35,79	56,84

σ = écart-type ; *remarque : la somme de la proportion homme et femme n'est pas égale à 100 %, car 2,11 % des participants n'ont pas renseigné leur sexe

L'âge moyen de l'effectif total s'élève donc à 38,7 (N = 95 ; $\sigma = 13,80$). En se référant à la Figure 36 et à la Figure 37, on constate que plus des deux tiers des enseignants détiennent au minimum le BEPC (68,42 % ; N=95) et à peine 16 % des participants sont titulaires du baccalauréat. Quel que soit le groupe d'appartenance, le niveau d'études des participants est quasi équivalent avec des taux de titulaires du BEPC à 36,84 % et 31,58 % et des taux de diplômés du baccalauréat à 8,42 % et 7,37 % respectivement chez G1 et G2. Si ces résultats confirment la nécessité d'obtenir le BEPC pour accéder à l'enseignement au primaire, il nous

rappelle que le niveau d'études des enseignants est très modéré (se rapprochant des chiffres à l'échelle nationale ; cf. 1.3.1). En effet, finalement, à peine 11 % de notre échantillon présente un niveau d'études supérieur ou égal au DEUG (bac+2).

Figure 36 : Répartition de l'effectif total en fonction du niveau d'étude des enseignants (%).

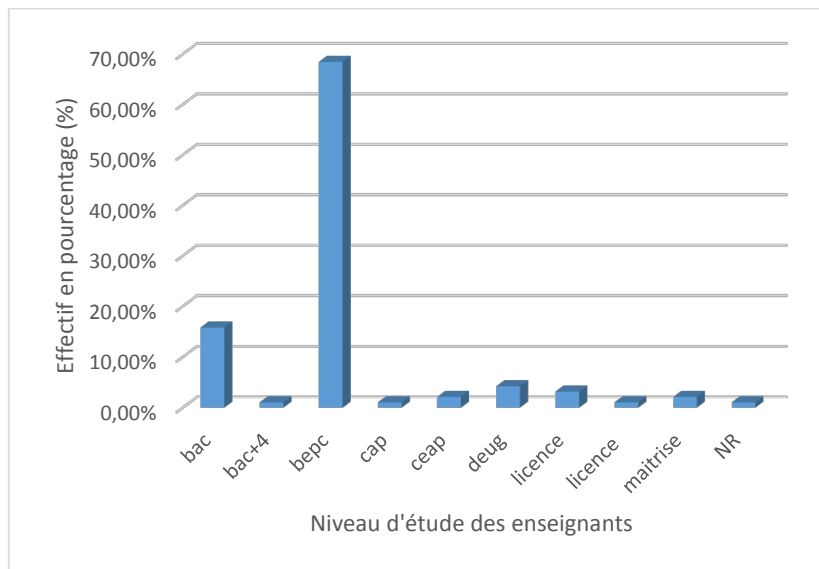
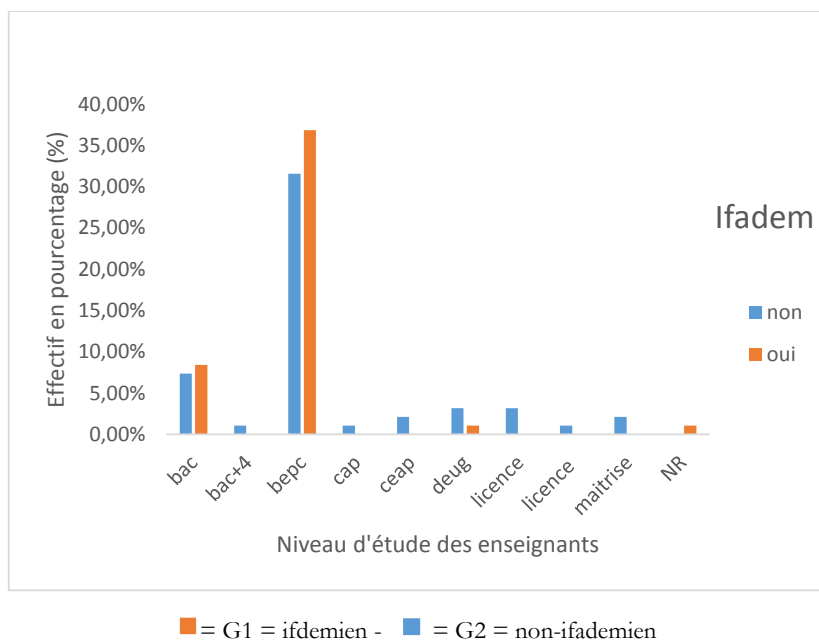


Figure 37: Répartition de l'effectif en fonction du groupe d'appartenance et du niveau d'étude des enseignants (%)



À partir de la Figure 38 et de la Figure 39, on remarque, quel que soit le groupe d'appartenance, une répartition quasi homogène des enseignants, selon le niveau de la classe encadrée ou le nombre d'années d'enseignement. Toutefois, on peut constater que près de 90 % des participants présentent un nombre d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur ou égal à 5 ans.

Figure 38: : Répartition de l'effectif en fonction du groupe d'appartenance et du niveau des classes encadrées (%)

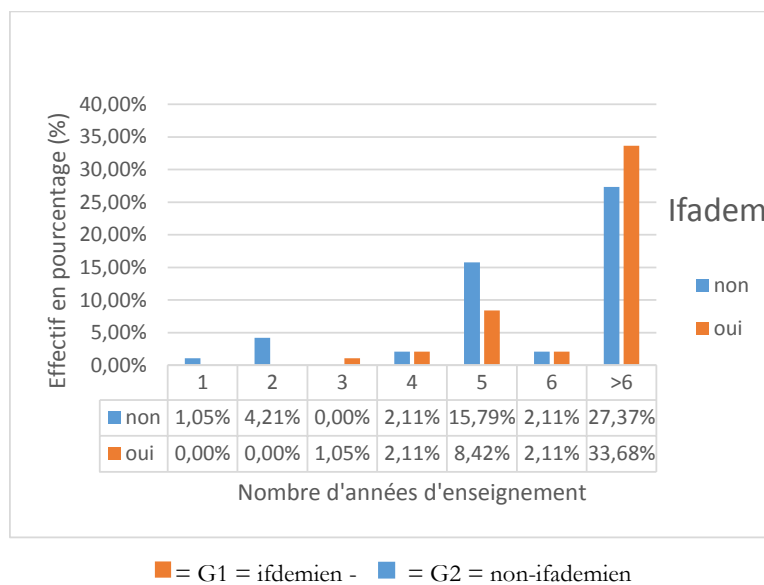
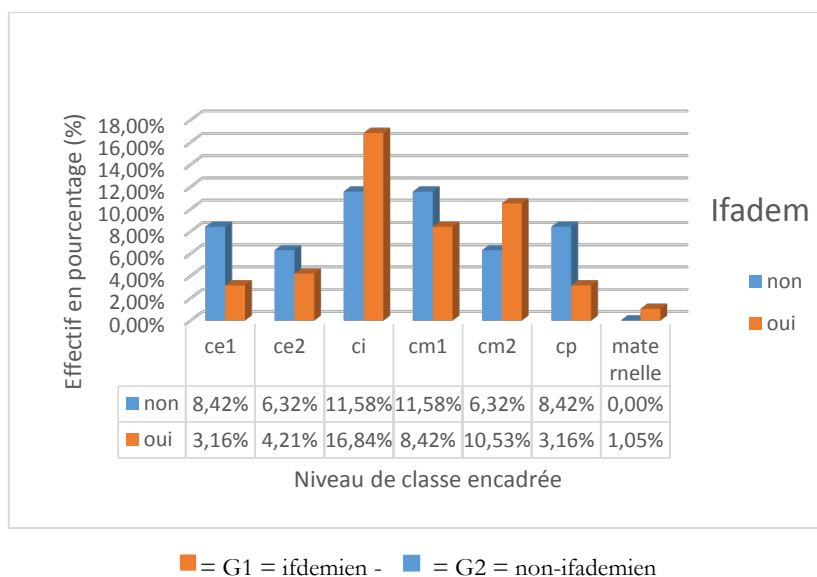


Figure 39 : Répartition de l'effectif en fonction du groupe et du niveau d'étude des enseignants (%)



À présent que nous connaissons l'échantillon sur lequel nous avons travaillé, nous pouvons énumérer les résultats afférents à l'étude de ce dernier.

7.1.1.2. Présentation des résultats issus de la tâche d'association verbale

Rappel :

L'objectif de l'exercice de tâche d'associations verbales, portant sur le mot inducteur enseignant, est, rappelons-le, de se saisir de la composition et de la structure des champs représentationnels que les enseignants du primaire au Bénin se font de leur métier. Il s'agit notamment d'évaluer si le contenu et le statut du champ représentationnel varient selon que les enseignants ont bénéficié ou non de la formation IFADEM dite « professionnalisante ».

Conformément au modèle d'analyse de la tâche d'associations verbales (cf. 6.4), nous avons dans un premier temps réalisé une analyse quantitative des mots produits à partir des données obtenues lors de l'enquête dans un double objectif : Étape 1 : décrire et comparer les productions réalisées par les participants d'une façon générale et en fonction de leur groupe d'appartenance ; Étape 2 : déterminer si le mot inducteur engendre une représentation consensuelle ou individuelle. Ensuite, il est question de combiner des données quantitatives (fréquence de citation, rang moyen de citation général) à des données qualitatives (mots) pour obtenir ce que l'on appelle, et que nous avons décrit plus haut, des carrés de Vergés (Étape 3) grâce à l'analyse de prototypicalité et des arbres de Kruskal par l'intermédiaire de l'étude de connexité ou de similitude (Étape 4) permettant respectivement de se saisir de l'organisation du contenu et de la proximité entre les composants.

a. Étape 1 : Description des données

À partir de l'organisation des données qui vient d'être détaillée, nous allons décrire les productions de chaque groupe (G1, G2 et total effectif) en fonction du nombre total de mots cités (fréquence d'occurrence), du nombre total de mots différents cités (fréquence de citation), de la moyenne de citation (rang moyen général) et de l'hapax (nombre de mots cités qu'une seule fois), de l'indice de rareté (hapax/fréquence d'occurrence) et de l'indice de dispersion. Soulignons que dans le cadre du calcul de l'indice de dispersion, selon la formule $0 < T/N < 1$ avec T le nombre de réponses différentes et N le nombre d'évocation, c'est-à-dire le produit entre le nombre de sujets et le nombre de mots cités par chaque sujet, nous avons choisi de

calculer N en fonction du nombre moyen de mots cités (soit 5,4). En effet, les sujets avaient la possibilité de citer jusqu'à 10 mots, mais tous n'ont pas produit un nombre égal de mots.

Tableau 54 : Fréquence de citation, fréquence d'occurrence et rang moyen de citation général des mots cités à l'induction du terme « enseignant » selon le groupe d'appartenance

	Groupe 1 (Ifademien ; n1=45)	Groupe 2 (non-ifademien ; n2=50)	Effectif total (N=95)
FC	92	127	179
FO	245	272	517
RMC Générale	4,54	4,53	4,65

FC= fréquence de citation ; FO=fréquence d'occurrence ; RMC= rang moyen de citation

Le tableau ci-dessus nous indique que le nombre total de mots cités par les enseignants du groupe 1 est de 245 contre 272 mots cités par le groupe 2. Il annonce également que le nombre de mots différents cités est de 92 pour le groupe 1 et 127 pour le groupe 2. On constate que les rangs de citation moyens sont de 4,54 et 4,53 respectivement pour le groupe de participants « ifademiens » et celui des « non-ifademiens ».

- Comparaison des fréquences d'occurrence et des fréquences de citation selon le groupe d'appartenance

Pour comparer les fréquences d'occurrence et des fréquences de citation en fonction des groupes d'appartenance (G1 vs. G2), nous avons procédé au test du Khi-deux (χ^2)¹⁰⁰.

Tableau 55 : Fréquence observée et fréquences théoriques en fonction du groupe.

	G1	G2	TOTAL		G1	G2	TOTAL
FC – Observées	92	127	219	FC – Théoriques	100,3	118,7	219
FO - Observées	245	272	517	FO - Théoriques	236,7	279,3	517
TOTAL	337	399	736	TOTAL	373	399	736

FC= fréquence de citation ; FO=fréquence d'occurrence

Au final, on obtient : $\chi^2 (N=95)=1,79$

¹⁰⁰ Les calculs du χ^2 se sont faits automatiquement via la formule proposée par <http://mame.u707.jussieu.fr/biostatgv/?module=tests/chideux>

- Comparaison des hapax selon le groupe d'appartenance

Toujours dans la perspective de décrypter l'existence ou non d'une différence de structure des champs représentationnels entre les groupes, nous avons comparé statistiquement le nombre d'hapax. Pour comparer le nombre d'hapax en fonction du groupe d'appartenance (G1 vs. G2), nous avons procédé au test du Khi-deux (χ^2) à partir de données du Tableau 56 qui représente le nombre d'hapax, l'indice de dispersion et l'indice de rareté selon les groupes.

Tableau 56 : Hapax, indice de dispersion et indice de rareté en fonction du groupe (ifademiens vs non-ifademiens)

	Groupe 1 (Ifademien ; n1=45)	Groupe 2 (non-ifademien ; n2=50)	Effectif total (N=95)
Hapax	60	90	123
ID	0,38	0,47	0,35
IR (%)	24 %	33 %	24 %

ID= indice de dispersion ; IR= indice de rareté

Le tableau ci-dessous nous montre que le nombre d'hapax est égal à 60 chez le groupe G1, à 90 chez le groupe G2.

Tableau 57 : Fréquence (nombre hapax – nombre d'hapax différents¹⁰¹) observée et fréquence théorique en fonction du groupe

	G1	G2	TOTAL		G1	G2	TOTAL
Hapax - Observé	60	90	150	Hapax – Théorique	59,4	150	150
Nombre différents Hapax Observé	54	84	138	Nombre différents Hapax Théorique	54,6	83,4	138
TOTAL	114	174	288	TOTAL	114	174	288

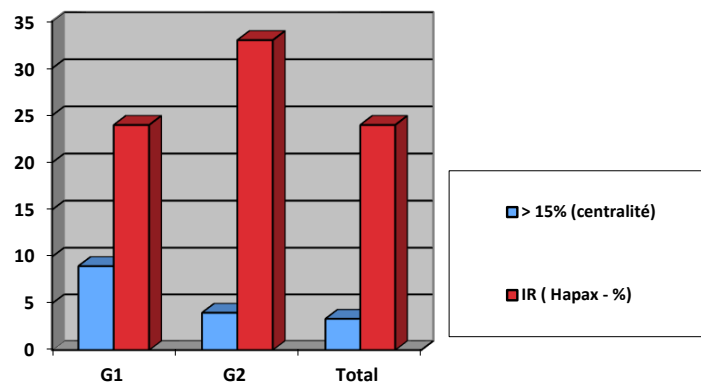
Au final, on obtient : $\chi^2 (N=95)=0,02$

¹⁰¹ Pour obtenir le nombre d'hapax différents, nous avons relevé les mots hapax en commun dans chacun des groupes ; ils étaient au nombre de 6 : *collèges, correction, corriger, cours, expliquer, fiche,*

b. Étape 2 - Déterminer si le mot inducteur « enseignant » engendre une représentation consensuelle ou individuelle

Pour déterminer si le mot inducteur relève d'une représentation consensuelle ou individuelle, nous nous référons à trois indicateurs : le pourcentage Hapax (IR), le pourcentage de mots candidats à la centralité et l'indice de dispersion.

Figure 40 : Représentation graphique du pourcentage Hapax et du pourcentage de mot candidat à la centralité à l'induction du terme « enseignant » en fonction du groupe d'appartenance



Chiffres du graphique :

	G1 - Ifadem	G2 - Non Ifadem	Total (G1+ G2)
> 15% (centralité)	9	4	3,35
IR (Hapax - %)	24	33	24

On constate que le pourcentage de mots étant candidats à la centralité est très faible, quel que soit le groupe, et que le pourcentage hapax est élevé allant de 24 % pour l'effectif total et le groupe G1 à 33 % pour le groupe G2.

Ajouter à cela, le Tableau 56 indique que l'indice de dispersion est de 0,38 chez le groupe G1. Il tend davantage vers 0 que celui du groupe G2 pour lequel on retrouve un ID=0,45.

c. Étape 3 - Prototypicalité du contenu de la représentation

L'analyse quantitative des données permet de dégager l'organisation générale du contenu. Elle se fait grâce à deux modes d'examen : l'analyse de prototypicalité et l'analyse de similitude. L'examen de prototypicalité fait simultanément appel à la fréquence de citation ($\geq 10\%$) et au rang moyen de citation générale. Le **Tableau 54** nous indique le rang moyen général de citation de chaque groupe pour le mot inducteur enseignant : rang moyen général de citation (G1)=4,54 ; rang moyen de général de citation (G2)= 4,53.

Rappel :

Pour effectuer l'analyse de prototypicalité, nous croisons la fréquence de citation et le rang moyen de citation. Nous construisons alors, à la suite d'un exercice de croisé dynamique puis de tri croisé, les carrés de Vergès à chaque niveau d'étude et pour chaque mot inducteur. Afin de garantir la robustesse du seuil de prototypicalité nous choisissons de prendre comme référence du rang moyen de citation générale le chiffre 4 (vs. 4,5). Ces extrapolations permettront de mieux ventiler les zones 4 du carré de Vergès.

Mot inducteur « enseignant » et groupe G1 « ifademien »

Tableau 58 : Analyse de prototypicalité du groupe G1 (« ifademien) pour le mot inducteur « enseignant »

Ifademiens	RMC < 4	RMC > 4
FC > 15 %	éduquer (54 ; 2,2) maître (24 ; 2,4) guider (36 ; 3,3) facilitateur (33 ; 3,4) formateur (24 ; 2,8)	Pédagogie (22 ; 4,1) classe (18 ; 4,6) modèle (16 ; 5,4)
10 % < FC < 15 %	former (11 ; 2,0) savoir (11 ; 3,2) apprenants (11 ; 3,4)	Instruire (2 ; 1,0)

FC= fréquence de citation ; RMC = rangmoyen de citation / mot (FC ; RMC)

On constate, dans le cadre de l'analyse de prototypicalité du groupe ifademien, que la zone 1 du carré de Vergès réunit 5 mots, lesquels sont : « éduquer », « maître », « guider », « facilitateur », « formateur ». Les zones 2 et 3 se composent respectivement des mots « pédagogie », « classe », « modèle » puis des mots « former », « savoir », « apprenants » et la zone 4 le mot « instruire ».

Mot inducteur « enseignant » et groupe G2 « non ifademien »

Tableau 59 : Analyse de prototypicalité du groupe G2 («non ifademien») pour le mot inducteur enseignant

Non-ifademiens	RMC < 4	RMC > 4
FC > 15 %	éduquer (46 ; 2,2) maitre (36 ; 2,1) instruire (18 ; 2,9) guider (18 ; 3,7) savoir (16 ; 2,1)	
10 % < FC < 15 %	Ecole (14 ; 3,1) formateur (14 ; 3,4) modèle (14 ; 3,9) apprenants (12 ; 3,2) facilitateur (12 ; 3,8)	professeur (10 ; 4,6) aimer (10 ; 5,0)

FC= fréquence de citation ; RMC = rangmoyen de citation / mot (FC ; RMC)

On constate, dans le cadre de l'analyse de prototypicalité concernant les champs représentationnels des « non-ifademiens », que la zone 1 du carré de Vergès réunit 5 mots, lesquels sont « éduquer », « maître », « instruire », « guider », « savoir ». Les zones 2 et 3 se composent respectivement des mots « modèles », « facilitateur », « facilitateur », « apprenants » et « école » puis, « formateur » et « aimer ».

Comparaison des compositions selon le groupe d'appartenance

Tableau 60 : Comparaison des analyses prototypiques selon le groupe d'appartenance

	ifademiens	non ifademiens
centralité	éduquer maitre guider facilitateur formateur	éduquer maitre instruire guider savoir
zone 2	pédagogie classe modèle	
Zone 3	Savoir Apprenants	école formateur modèle apprenants facilitateur
Zone 4	Instruire	professeur aimer

La comparaison des quatre premières zones du carré de Vergès selon le groupe d'appartenance nous indique que :

Zone 1 (centralité) :

Les groupes G1 et G2 partagent en commun 3 mots (éduquer, maître, guider) et se différencient sur 2 mots.

Zone 3 :

Alors que les mots « formateur » et « facilitateur » sont en zone 1 chez le groupe G1, il se retrouve en zone 3 chez le groupe G1. On retrouve le même phénomène pour le *savoir* en zone 1 chez G2 et en zone 3 chez G1.

Zone 4 (périphérie) :

Le mot « instruire » candidat à la centralité chez le groupe G2 se retrouve en périphérie chez le groupe G1.

d. Étape 4 - Analyse de la connexité ou similitude

Les résultats que nous venons de décrire nous permettent certes de statuer sur les éléments du champ représentationnel et sur leur organisation, mais ne nous offrent aucune indication sur les connexions ou les écarts existants entre les mots.

Rappel :

Pour effectuer notre analyse de similitude, nous avons retenu, pour chaque groupe, les mots candidats à la centralité, car ce sont potentiellement les éléments les plus structurants de la RSP. Nous avons cherché à évaluer le sens et les forces des correspondances entre les mots grâce à l'analyse des taux de Kendall permettant d'aboutir à une matrice corrélationnelle que nous projeterons sous la forme d'un graphe appelé « arbre de Kruskal » (ou arbre des maximums). Cette analyse est faite respectivement pour le groupe ifademien (G1) et le groupe non ifademien (G2).

Les mots retenus à cet effet sont donc pour

- le groupe G1 : « éduquer », « facilitateur », « formateur », « guider », « maître » ;
- le groupe G2 : « éduquer », « maître », « instruire », « guider », « savoir ».

Analyse de similitude du groupe ifadem (G1)

Tableau 61 : Matrice de co-occurrence des mots candidats à la centralité - Inducteur "enseignant" et groupe 1" ifademien"(Tau de Kendall).

	éduquer	facilitateur	formateur	guider	maitre
éduquer	1				
facilitateur	-.11	1			
formateur	.11	-.21	1		
guider	-.34*	.31	-.06	1	
maitre	.05	-.20	.01	-.20	1

N1=45 ; *p < .05 (seuil de significativité) ; en gras, les cooccurrences les plus élevés

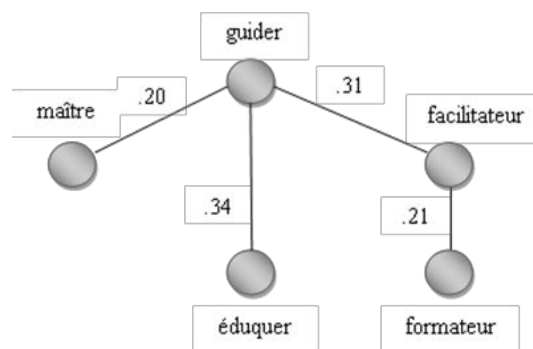
On constate que seul le mot « guider » est significativement et positivement corrélé avec enseigner ($\tau = .34$; $p < .05$).

Rappel :

Afin d'évaluer quel est le mot le plus connexe, nous procédons par algorithme à la projection des relations (arêtes) qui ont les taux les plus élevés (en valeur absolue), c'est-à-dire celles qui témoignent des cooccurrences les plus élevées.

On obtient la représentation graphique suivante :

Figure 41:Projection des Tau de Kendall du groupe sur l'arbre de Kruskall - Groupe Ifademien - Mot inducteur Enseignant



Lorsque l'on regarde simultanément la matrice des taux de Kendall et sa projection sur l'arbre de Kruskall, on constate plus facilement que le mot « guider » est (en valeur absolue) le plus connexe pour le groupe ifadem (sommets).

Analyse de similitude du groupe non ifadem (G2)

Figure 42 : Matrice de co-occurrence des mots candidats à la centralité - Inducteur "enseignant" et groupe 2" non - ifademien"(Tau de Kendall)

	éduquer	guider	instruire	maître	savoir
éduquer	1				
guider	-.04	1			
instruire	.09	-.14	1		
maitre	.02	-.11	.15	1	
savoir	-.04	-.05	.05	-.11	1

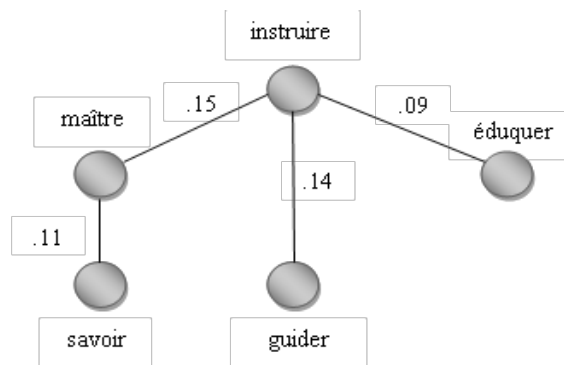
N1=45 ; *p < .05 (seuil de significativité) ; en gras, les cooccurrences les plus élevées

On constate qu'aucune corrélation significative n'apparaît.

Afin d'évaluer quel est le mot le plus connexe, nous procédons à nouveau par algorithme à la projection des relations (arêtes) qui ont les taux les plus élevés (en valeur absolue), c'est-à-dire celles qui témoignent des cooccurrences les plus élevées.

On obtient la représentation graphique suivante :

Figure 43 : Projection des Tau de Kendall du groupe sur l'arbre de Kruskal - Groupe Non-Ifademien - Mot inducteur Enseignant



Lorsque l'on regarde simultanément la matrice des taux de Kendall et sa projection sur l'arbre de Kruskal, on constate plus facilement que le mot *instruire* est (en valeur absolue) le plus connexe pour le groupe ifadem (sommet).

7.1.1.3. Présentation des résultats issus du questionnaire des représentations des pratiques langagières

Rappel :

Dans le cadre des représentations des pratiques langagières, il a été question d'une part de s'interroger sur la perception que les sujets ont de leur connaissance du plurilinguisme et de comparer si cette perception varie selon que les sujets appartiennent au groupe 1 ou au groupe 2. D'autre part, nous avons cherché à comprendre comment les enseignants, quel que soit leur groupe, situent l'importance de l'usage du français et des langues locales lors des enseignements. Pour répondre à cette problématique des langues sur le plan quantitatif, nous avons procédé par trois étapes (cf. 6.4.1.2a) : **Étape 1** - évaluation des réponses à la question 1 du questionnaire et comparaison des fréquences de réponses positives et négatives en fonction des groupes puis observation des productions de l'effectif total quant à la question n° 3 portant sur l'attribution ou non, par les sujets, au Bénin, du caractère plurilingue ; **Étape 2** - organisation des réponses de tous les sujets (sans distinction de groupe) à la question 5 à propos de la hiérarchisation des langues selon leur importance dans les pratiques pédagogiques en classe ; **Étape 3** - les correspondances (ou connexions) que les sujets attribuent aux langues.

a. Étape 1 – Analyse des réponses à la question 1 et 3 du questionnaire

- Analyse de résultats question 1

Pour comparer les réponses en fonction des groupes d'appartenance, nous avons procédé au test du Khi-2 (χ^2).

Tableau 62 : Fréquence observée et fréquences théoriques en fonction du groupe à la question 1 du questionnaire.

	OUI	NON	TOTAL		OUI	NON	TOTAL
G1-Ifadem	41	4	45	G1-Ifadem	34,87	10,12	45
G2 – Non ifadem	32	14	46	G2 – Non ifadem	27,13	7,88	46
TOTAL	73	18	91	TOTAL	73	18	91

Au final : χ^2 (N=91) = 6,65

- Analyse de résultats question 3

Il est question ici d'observer deux choses :

(1) la proportion de sujets qui ont donné une définition du plurilinguisme en fonction du groupe d'appartenance ;

(2) le nombre de personnes, sur l'effectif total, qui considère (qui savent ou non) que leur pays est un pays plurilingue. On a distingué les sujets qui ont attribué une note ≥ 5 au Bénin en tant que pays plurilingue et ceux qui ont répondu en ayant donné une note < 5 (question 3 du questionnaire sur le plurilinguisme).

(A) Définition du plurilinguisme et groupe d'appartenance

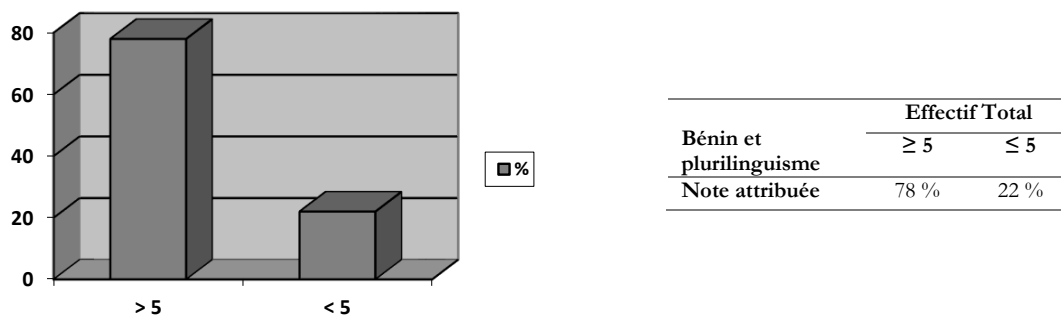
Pour comparer le nombre de sujets ayant donné une définition du plurilinguisme en fonction des groupes d'appartenance, nous avons procédé au test du Khi-2 (χ^2).

Tableau 63 : Fréquence observée en fonction du groupe (définition du plurilinguisme).

	Définition	Absence de définition	TOTAL		Définition	Absence de définition	TOTAL
G1- Ifadem	39	6	45	G1- Ifadem	35,79	14,21	45
G2 – Non ifadem	29	21	50	G2 – Non ifadem	32,21	12,79	50
TOTAL	68	27	95	TOTAL	68	27	95

Enfin, on obtient : $\chi^2 (N=95) = 8,21$

Figure 44 : Résultats (%) des réponses à la question sur le statut du plurilinguisme au Bénin (question n°3) - (effectif total ; N=95)



La Figure 44 nous indique que 78 % des sujets interrogés ont attribué une note ≥ 5 contre 22 % qui ont donné une note < 5 .

- b. Étape 2 - hiérarchisation des langues selon leur importance dans les pratiques pédagogiques en classe

Rappel :

Les participants avaient pour exercice de sélectionner des langues et de les ranger selon un ordre : de la plus importante (utilisée) à la moins importante en classe (questions 5 du questionnaire). Pour analyser les résultats de cet exercice, nous croisons la fréquence de citation de chaque langue sélectionnée et le rang moyen de citation qui leur est attribué.

Le Tableau 64 nous indique tout d'abord que parmi les langues qui ont été proposées, les sujets ont cité deux langues qui n'apparaissaient pas sur la liste initiale des 10 langues (le Gun et le Adja). D'autre part, le français (99 % ; 1, 39) est la langue qui a été la plus citée et qui a le rang moyen de citation le plus important. Viennent ensuite le fon (96 % ; 2,31) et l'anglais (81 % ; 2,7).

Tableau 64 : Fréquence de citation et rang moyen de citation attribuée aux langues (question 5) - (effectif total ; N=95)

Langues	FC	FC - %	RMC
Français	93	99 %	1,39
Fon	90	96 %	2,31
Anglais	76	81 %	2,70
Yoruba	51	54 %	4,14
Mina	50	53 %	3,84
Dendi	42	45 %	4,43
Allemand	17	18 %	4,76
Espagnol	16	17 %	3,63
Bariba	16	17 %	4,19
Chinois	4	4 %	4,5
Adja	1	1 %	3
Goun	1	1 %	5

FC = Fréquence de citation ; RMC = rang moyen de citation

c. Étape 3 - Correspondances (ou connexion) entre les langues

Rappel :

Comme pour les représentations socio-professionnelles, nous avons effectué une analyse de similitude entre les langues. Nous avons cherché les relations que les sujets établissent entre les différentes langues. Pour cela, nous avons calculé les taux de Kendall permettant d'aboutir à une matrice corrélacionnelle

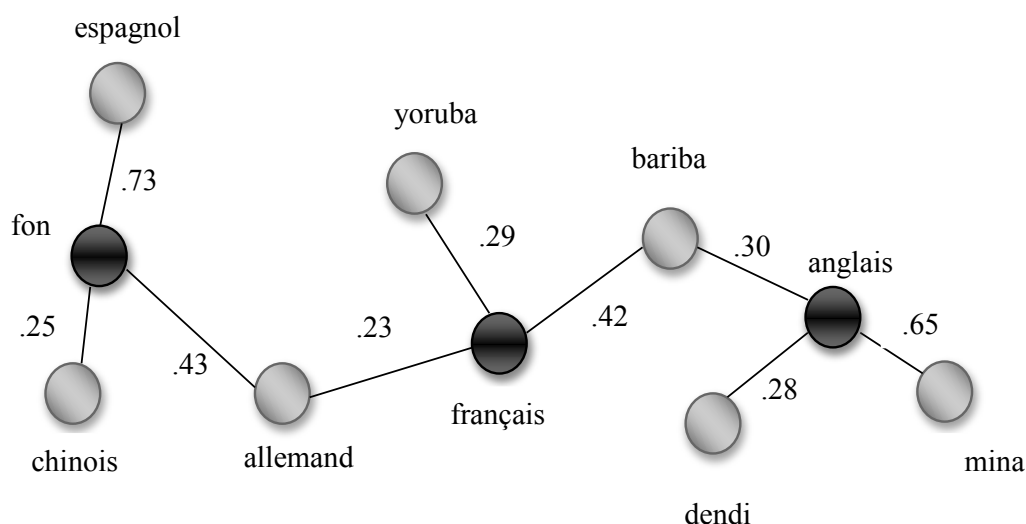
Tableau 65 : Matrice de co-occurrence entre les langues – Tau de Kendall (effectif total ; N=95)

	ALLEMAND	ANGLAIS	BARIBA	CHINOIS	DENDI	ESPAGNOL	FON	FRANCAIS	MINA	YORUBA
ALLEMAND	1,00									
ANGLAIS	-0,00	1,00								
BARIBA	-0,04	-,30**	1,00							
CHINOIS	-0,02	.07	-0,02	1,00						
DENDI	.05	-, 28**	.16	-0,03	1,00					
ESPAGNOL	.16	.21**	-0,06	-0,03	-0,08	1,00				
FON	-.43**	-0,17	-0,06	-.25**	-0,14	-.73**	1,00			
FRANÇAIS	-.23*	.14	-.42**	0,03	-0,13	-0,10	.03	1,00		
MINA	.08	-.65**	-0,05	-0,05	-0,12	-0,14	.11	.02	1,00	
YORUBA	-0,05	-.22**	.14	-0,03	.09	-0,09	.00	-0,29**	-.13	1,00

N=95 ; Seuil de significativité : **p <.05 ; *p <.01

Lorsque nous projetons graphiquement la matrice des taux de Kendall et sa projection selon l'algorithme de Kruskal, nous obtenons les réseaux de connexions suivants :

Figure 45 : Projection des Tau de Kendall du groupe sur l'arbre de Kruskal – Analyse de similitude perception des pratiques langagières



Nous avons parcouru l'ensemble des résultats portant sur l'analyse quantitative des représentations socio-professionnelles et linguistiques. Nous allons à présent traiter les résultats portant sur l'analyse qualitative.

7.1.2. Résultats issus des analyses qualitatives

Après avoir partagé les données relatives à l'échantillon d'étude des représentations des pratiques linguistiques et des pratiques pédagogiques, nous distribuerons les résultats selon quatre étapes de la façon suivante : **Étape 1** - analyse des contributions à la question 2 du questionnaire portant sur les perceptions des pratiques langagières et qui traitent de la définition du plurilinguisme ; **Étape 2** - analyse des productions relatives à la question 6 du questionnaire sur les perceptions des pratiques langagières relatives à la justification du choix de l'hierarchisation des langues ; **Étape 3** - analyse des entretiens semi-directifs permettant d'accéder aux représentations que les enseignants ont de leur métier ; **Étape 4** - analyse des entretiens d'autoconfrontation à travers lesquels nous tentons de percevoir des empreintes de réflexivité en amenant les participants à questionner leurs actions.

7.1.2.1. Présentation de l'échantillon d'étude

L'étude des contributions portant sur la définition du plurilinguisme (étap 1) et celles à propos de la justification du choix de hiérarchisation des langues (étape 2) a concerné l'échantillon des 95 participants à l'étude des représentations (questionnaire de tâche d'association verbale). Parmi ces 95 participants, 15 sujets appartenant au groupe IFADEM ont participé aux entretiens semi-directifs et d'autoconfrontation.

Le Tableau 66 indique que parmi les 8 enseignants du primaire qui ont pu participer à la fois aux entretiens semi-directifs et aux entretiens d'autoconfrontation, il y a 3 femmes et 5 hommes. Ils ont entre 26 et 38 ans et ont une expérience comprise entre 3 et 8 années. Parmi eux, trois n'ont pas bénéficié de la formation initiale de l'ENI, 5 enseignants ont obtenu le BAC et trois ont seulement le BEPC. Enfin, les effectifs qu'ils encadrent vont de 22 élèves à 62 élèves. Concernant les durées des enregistrements, on compte 735 minutes de film de classe (soit 12 h 15 min). Parmi ces 12 h 15 de film, on constate, par rapport au temps réglementaire de 45 min à 1 h par enseignant, qu'il y a eu 120 min d'excédent, soit 2 h. La durée des entretiens semi-directifs enregistrés est de 202 min soit environ 3 h 30 et celle des entretiens d'autoconfrontation est de 562 min, soit environ 9 h 30.

Tableau 66 : Présentation de l'échantillon de l'étude qualitative (entretiens-semi-directifs et autoconfrontation)

Sujet	Sexe	Age	Formation initiale ENI (oui/non)	Diplôme Professionnel	Ancienneté (en nombre d'années)	Niveau de classe encadrée	Effectifs (en nombre d'élèves)	Région	DUREE DES ENREGISTREMENTS					
									Séquences pédagogiques vidéoscopées	Discipline	DE	Temps excédent (min)	Entretien semi-directifs (audio)	Auto-confrontation (audio)
									Durée de l'enregistrement (DE - min)					
1	H	26	BEPC	CEAP	3	CP	40	Collines Dassa	Français: combinatoire	54	9	25	45	
2	F	38	BEPC	CEAP	8	CM1	45	Collines Dassa	Français: structure de récit	75	15	13	62	
3	H	34	BAC	CEAP	3	CE1	22	Zou Cove	Français: lecture oralisée	49	4	23	50	
4	H	36	BAC	CEAP	8	CE1	52	Aou Agnagnizoun	Mathématiques	50	5	25	80	
5	H	30	BAC	CEAP	3	CM2 et CM1	62	Zou Djidja	Français production de l'écrit	96	36	28	85	
6	F	28	BAC	CEAP	3	CE1	55	Zou Cove	Français: lecture oralisée	45	0	25	110	
7	H	31	BAC	CEAP	6	CP	48	Zou Bohicon	Français: combinatoire	165	30	30	85	
8	F	33	BEPC	CEAP	6	CM2	56	Zou Gbecon Houegbo Abomey	Français: lecture oralisée et mathématiques	201	21	33	45	
Total									735	120	202	562		

7.1.2.2. Étape 1 - Définition du plurilinguisme

Rappel :

Pour analyser les données relatives à la définition du plurilinguisme (cf. Annexe 48 – Verbatims / justifications exercice de hiérarchisation des langues), nous avons comparé les définitions que chaque sujet a attribué au plurilinguisme à la définition suivante « la capacité de l'individu à employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques (Cuq, Dir. 2003, p.195).

Pour chaque production, nous avons attribué une note selon trois niveaux : « VRAI-MEDIUM-FAUX ».

Tableau 67 : Définition du plurilinguisme, note attribuée et groupe d'appartenance

	VRAI	MÉDIUM	FAUX
Ifademien (G1)	70 %	27 %	0 %
Non Ifadem (G2)	66 %	31 %	3 %

On constate que 70 % et 66 % des sujets interrogés et ayant répondu positivement à la première question du questionnaire sur le plurilinguisme ont une note « vraie », que 27 % et 33 % ont eu une note « médium » et enfin que seulement 3 % ont donné de fausses réponses respectivement chez le groupe G1 et G2.

Tableau 68 : Pourcentages de répondants à la définition du plurilinguisme et groupe d'appartenance

	Fréquence de sujet répondant	Fréquence des répondants en pourcentage
Non Ifadem (G2 ; n2=50)	29	58 %
Ifademien (G1 ; n1=45)	40	89 %

L'intérêt du Tableau 68 est qu'il nous indique que pour l'effectif total de sujets non ifademiens (n2=45), seuls 58 % des répondants ont donné une définition du plurilinguisme contre 89 % pour le groupe ifademien (n1=45).

7.1.2.3. Étape 2 - Justification du choix de hiérarchisation des langues

Rappel :

L'analyse s'est faite sur la base d'une analyse de contenu Bardin (2007) (cf. Annexe 48), et spécifiquement l'analyse catégorielle.

Nous avons obtenu trois thèmes ainsi présentés dans le Tableau 69 permettant de comprendre le sens des discours des enseignants relatifs à la place des langues dans les pratiques pédagogiques.

Tableau 69 : Présentation des thèmes obtenus à partir de l'analyse catégorielle - exercice de hiérarchisation des langues

1	2	3
Privilège du français – Rôle et reconnaissance sociale de l'usage du français	Aide des langues nationales à la compréhension en classe	Usage des langues nationales et développement de la culture

7.1.2.4. Étape 3 - Analyse de contenu des entretiens semi-directifs

Rappel :

Conformément à notre protocole d'analyse (cf. 6.3), l'analyse des entretiens semi-directifs s'est faite selon deux modalités : Modalité 1- méthode d'analyse de contenu de Bardin (2007), et plus précisément à partir des analyses catégorielles, d'énonciation et d'évaluation ; Modalité 2 - analyse textuelle automatique.

a. Modalité 1 d'analyse des entretiens semi-directifs - Analyse de contenu

Nous avons obtenu 4 thèmes (cf. Tableau 70 ; et Annexe 49) grâce auxquels nous allons nous saisir des représentations que les enseignants interrogés ont de la pratique de leur métier.

Tableau 70 : Analyse thématique des entretiens semi-directifs

	THÈMES			
	1	2	3	4
Intitulé du thème	Difficultés rencontrées lors des pratiques pédagogiques	IFADEM et amélioration des connaissances en pédagogie du FLES	La double ligne managériale (CP vs tuteur IFADEM)	Appréciation de la formation initiale et des ressources pédagogiques
Sous-Thèmes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Respect des règles institutionnelles ▪ Écarts de niveau entre le langage familial et le langage scolaire (habitus familial vs scolaire) ▪ Pénibilité des conditions de travail 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Remédiation phonétique : découverte et compréhension des mécanismes ▪ Rôle pédagogique de la L1 en classe et problématiques du bi-plurilinguisme en classe 		

b. Modalité 2 d'analyse des entretiens semi-directifs - Analyse automatique textuelle

Rappel :

Le traitement automatique des données textuelles par le logiciel *Iramutaq 0.7 alpha2* (modalité 2 d'analyse des entretiens semi-directifs) porte sur l'ensemble des données issues des discours des enseignants et se déroule en deux étapes : Étape 1 - traitement général des données (corpus général) ; Étape 2 - la comparaison des distributions des mots selon la modalité ancienneté « expert » vs « novice ». Nous formulerons nos résultats en référence à quatre indicateurs : Indicateur 1 - statistique de base, Indicateur 2 - la Classification Hiérarchique Descendante (CHD), Indicateur 3 l'Analyse de Similitude (ASD) et Indicateur 4 - l'Analyse Factorielle de Correspondance (AFC).

▪ Étape 1 de l'analyse automatique textuelle - Traitement général des données

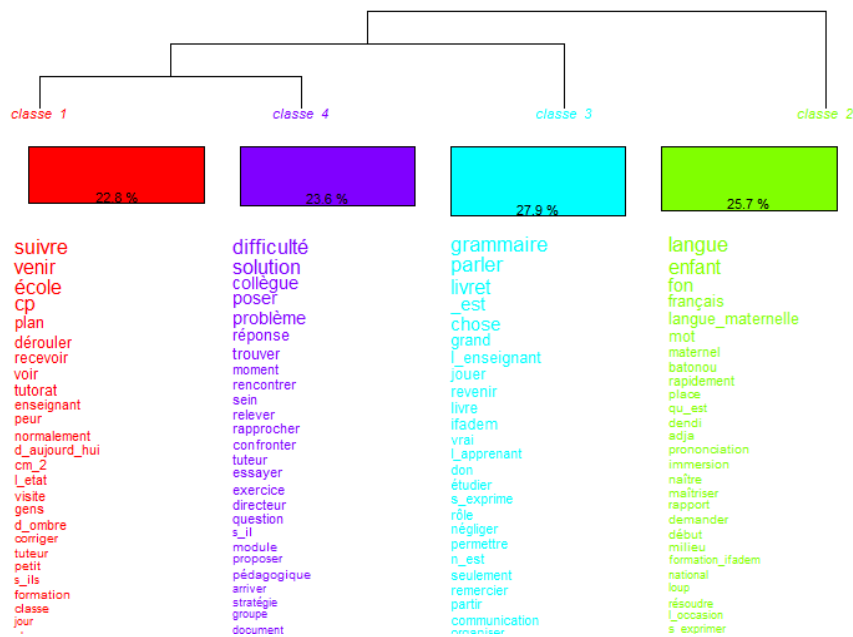
Indicateur 1 - statistiques de base

On obtient à partir du corps de texte général (cf. Annexe 50) un corpus de 2 307 formes parmi lesquelles nous comptons 1 493 formes actives et le total des occurrences est égal à 17 897. Le nombre d'hapax s'élève quant à lui à 1 167, soit 50,59 % des formes et 6,52 % des occurrences.

Indicateur 2 - Classification Hiérarchique Descendante

À partir de la méthode Reinert, nous obtenons une classification qui rend compte de 63,30 % du corpus (276 segments classés sur 436) et définit quatre (4) classes terminales. La figure ci-dessous représente les classes terminales et la proportion de l'espace occupé par chacune des classes.

Figure 46 : Dendrogramme de la CHD issue du corpus général

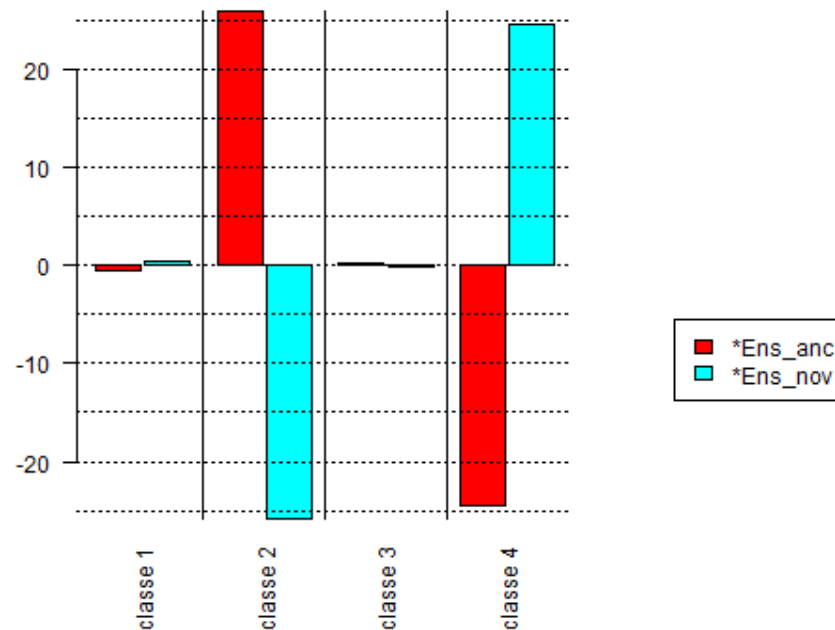


On constate que les classes 3 et 2 (27,9 % et 25,7 %) représentent à elles seules près des deux tiers du corpus. Les classes 4 et 1 occupent respectivement 23,6 % et 22,8 % du corpus.

- **Étape 2 de l'analyse automatique textuelle - Comparaison des distributions des mots selon la variable ancienneté « Expert » vs « Novice ».**

Nous projetons sur ces classes la variable ancienneté (« expert » vs. « Novice ») de telle sorte que nous obtenons le graphique suivant :

Figure 47 : Projection de la variable "ancienneté" (χ^2) sur les classes issues de la CHD.



En matière d'occupation lexicale, on observe la prise de vocabulaire de l'un ou l'autre des groupes selon la classe lexicale. On constate que la modalité « novice » (Ens-nov) contribue significativement à l'inertie de la classe 4 ($\chi^2(276) = 24,51$; $p < .0001$) ; et que la modalité « expert » (Ens-anc) contribue davantage et significativement à l'inertie de la classe 2 ($\chi^2(276) = 25,9$; $p < .0001$).

Indicateur 3 – Analyse de similitude

Il est question maintenant de communiquer les graphes de similitudes des classes ainsi que les segments de texte les plus représentatifs en mettant en évidence les formes les plus corrélées ($p < .001$).

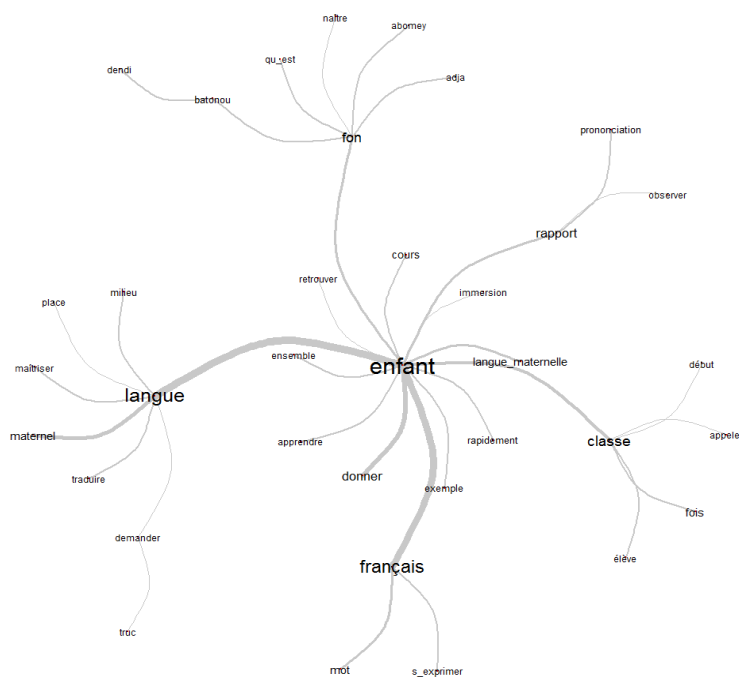
Les classes 2 et 4 qui représentent près de la moitié du corpus et qui sont respectivement investies par les experts et les novices évoquent

- **Enfant et pratiques langagières (classe 2)**

*qui peuvent te dire qui peuvent te **décrire** réellement ce **qu'est** le **loup** en **français** alors que si **enfant** quand tu dis le **loup** et tu lui **donnes 1 occasion** de **s'exprimer** dans sa **langue maternelle** à **abomeyc** est la **langue fon** si **n'arrive pas** à bien **résoudre** de questions on passe on repasse encore à la lecture et si possible des **fois** on **traduit** les **mots** qui sont en **français** là au **fon** dans la **langue fon** pour que **enfant** puisse bien comprendre*

tu lui **donnes** l'occasion de **s'exprimer** dans sa **langue maternelle** qu'est le **fon** ou bien ça dépend **rapidement** enfant te **décrit** ça et là pense que les **enfants** sont la plupart des **enfants** c'est par **rapport** à la **langue maternelle** c'est ça

Figure 48 : ADS de la classe 2



On observe que le mot le plus connexe et organisateur est le mot « enfant ». Le mot « enfant » est relié (arêtes) principalement aux mots « langue », « français », « fon » et « classe ». Cela traduit l'image de la question et de l'usage des langues lors des interactions en situation d'apprentissage. Cette classe est davantage investie par les productions des enseignants experts pour lesquels l'enfant occupe la place centrale dans leur discours. Elle laisse également apparaître que la question des pratiques langagières, et notamment l'usage du français et du fon, structure leur discours. Un élément que l'on a retrouvé lors de l'analyse de similitude des représentations plurilinguistes.

- **Le tutorat (classe 4)**

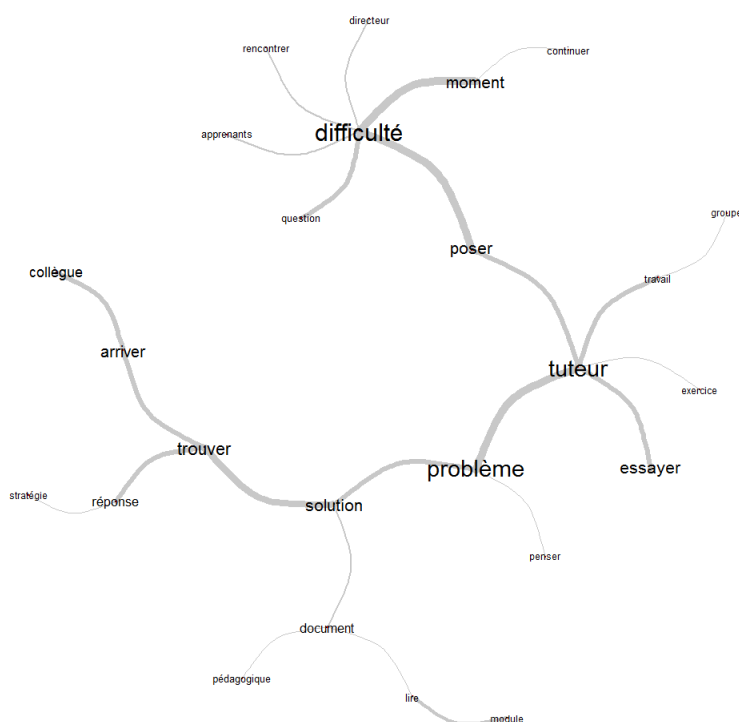
tout de **suite** je me **rapproche** au cours des regroupements au niveau avec les **collègues** d'abord je **pose** le **problème** aux **collègues** ifadémiens comme moi si on **arrive** toujours pas à **trouver** de **solutions** ensemble nous **posons** le **problème** au **tuteur** qui

nos **difficultés** et **s'il** y a des **difficultés** qui sont **posées** les **tuteurs** ils **essayent** donc de nous donner des éclaircissements des explications possibles comment ils font ça lorsqu'on **pose** donc le **problème** ils nous renvoient

par *moment* les *questions* et

par des débats nous *arrivons* donc à *trouver* des *réponses* nous *mêmes* ça peut ne pas être celui qui a *posé* le *problème* celui qui a des *difficultés*, mais un autre dans un autre *groupe* peut *trouver* réponse à mes *difficultés* et

Figure 49 : ASD de la classe 4



On observe que le mot le plus connexe et organisateur est le mot « difficulté ». Il est fortement relié (arêtes) aux mots « tuteur », lui-même en relation avec les mots « problèmes » et « essayer ». Cela traduit l'image du recours au tutorat en situation de difficulté. Le mot « problème » est ensuite connecté au mot « solution » qui est associé de façon descendante aux mots « documents », « trouver » et « collègue ». L'image ici projetée est celle de la question des résolutions de problèmes par usage de la documentation, du tutorat et par les pairs. Cette classe est investie par les enseignants novices. Leur discours est donc principalement structuré par les questions relatives aux difficultés rencontrées lors des pratiques pédagogiques, par la médiation. En effet, les tuteurs ifademiens ont vocation à occuper le rôle de médiateur dans l'évolution professionnelle des enseignants et d'entretenir des interactions bienveillantes et d'accompagnement.

La classes 3, qui, avec un taux à 27,9 % représente la classe la plus importante dans la classification hiérarchique descendante (cf. Figure 46) contribue fortement à l'inertie du corpus

textuel (la majorité des productions discursives se retrouve dans la classe 3). L'organisation sémantique de cette classe est telle que le thème principal qui en émerge est le thème de :

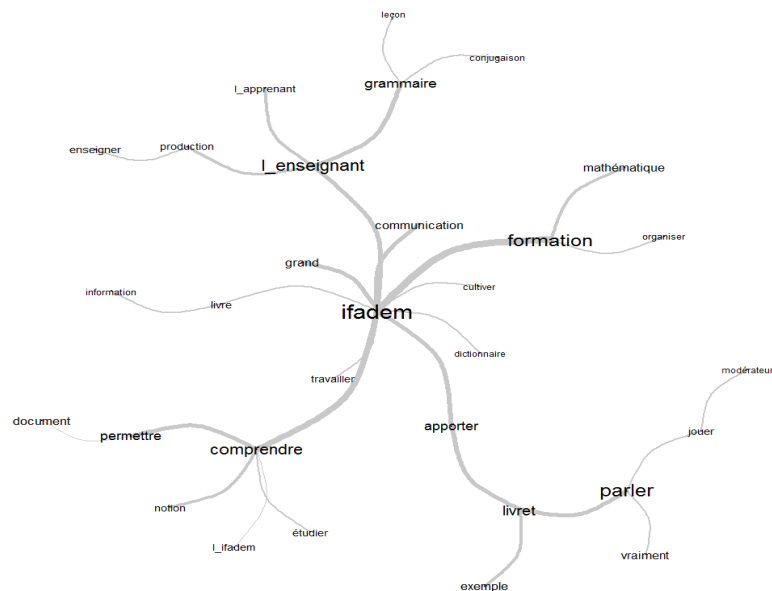
- **La formation IFADEM (classe 3)**

modules que ça soit le le livret 1 2 3 4 les livres de grammaire le dictionnaire tout ça là on voit que rien n'est à négliger ifadem c'est une formation continue pour l_enseignant et ça n'a rien modifié dans ce

e que c'est grâce à ifadem que on a compris que ah non dans la communication est seulement d'abord l_enseignant a un gros grand rôle il faudrait que lui-même s'exprime en français qu'il permette à ce que l'immersion hein les conditions

exemple ou bien de l'environnement donc ça nous a apporté beaucoup de choses quand même oui pratique de classe oui effectivement il y a d'autres choses par exemple le livret dans le livret_4 on nous parle de la grammaire et c'est

Figure 50 : ASD de la classe 3



On observe que le réseau de connexions sémantiques est organisé autour du mot « IFADEM ». Pour les enseignants, « IFADEM » est associé à la fois à la « formation », à la « compréhension », à leur métier et plus précisément à leur culture didactique puisque le mot « enseignant » est associé au lexique suivant : « production », « grammaire », « conjugaison », « leçon ». La façon dont les sujets parlent d'IFADEM est conforme à ce qu'IFADEM est dans sa définition et dans ses objectifs. En ce sens, les enseignants semblent percevoir l'utilité initiale du dispositif (affordance).

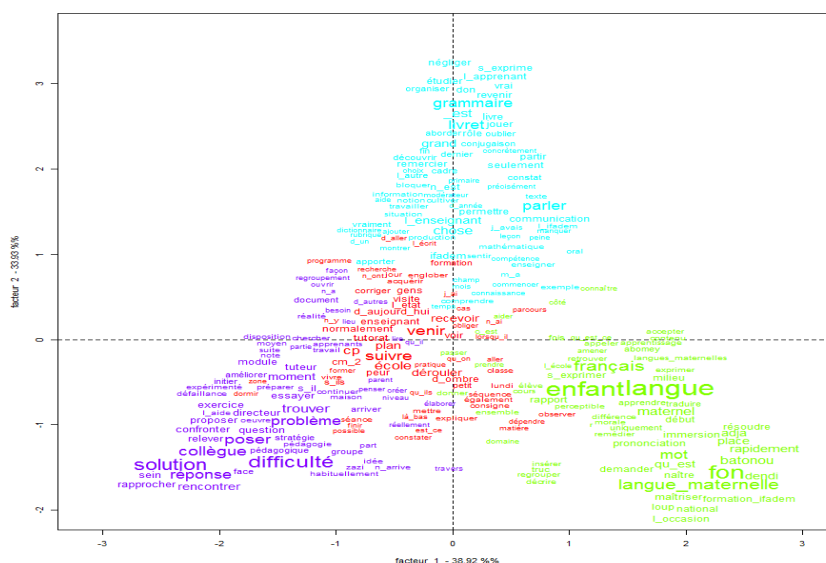
Indicateur 4 – analyse factorielle confirmatoire

On repère assez bien sur le graphe de l'analyse factorielle confirmatoire de la Figure 51 :

- Un lexique renvoyant à **la difficulté et à la recherche de solutions pédagogiques aux problèmes** (difficulté, solution, réponse, collègue, essayer, trouver, améliorer, moyen, stratégie). On retrouve de nombreux verbes d'action (rapprocher, rencontrer, essayer, relever, améliorer, confronter, proposer, préparer). La couleur du lexique nous indique qu'il s'agit de la classe 4 investie par la production des enseignants novices (cf. Figure 51).
- Un lexique en bas à gauche rattaché à la thématique du **langage et de son apprentissage** : (langue, immersion, prononciation, mot fon, langue maternelle, français, remédier, exprimer, apprendre, traduire...). Il s'agit du lexique de la classe 2 pour laquelle le discours des anciens contribue fortement à son inertie. On retrouve également un lexique portant sur le thème de l'école, des apprenants (enfant, école, élève, cours). La présence de ce lexique est normale, car les personnes interrogées sont des enseignants.
- En haut, centré, un lexique un peu plus technique rattaché à la culture didactique (grammaire, formation, compétences, conjugaison, information, cultiver, leçon mathématique, IFADEM). Il s'agit du champ sémantique que l'on retrouve dans la classe 3 (cf. Figure 51) pour laquelle IFADEM est le mot le plus organisateur. IFADEM a vocation à enrichir la culture didactique, ce qui nous aide à comprendre la présence de ce lexique.

On peut déduire de cette projection graphique que les deux axes représentent respectivement les besoins ou la nature des besoins en abscisse et la formation (et spécifiquement la formation IFADEM) en ordonnée.

Figure 51 : Analyse factorielle confirmatoire des classes (lexique) – corpus textuel des entretiens semi-directif



7.1.2.5. Étape 4 - Analyse de contenu des entretiens d'autoconfrontation

Rappel :

Conformément à notre protocole d'analyse (cf. 6.3), l'analyse des entretiens d'autoconfrontation s'est faite également selon deux modalités : Modalité 1- méthode d'analyse de contenu de Bardin (2007), et plus précisément à partir de l'analyse catégorielle, d'une évaluation ainsi que de la construction des énoncés ; Modalité 2- analyse textuelle automatique.

a. Modalité 1 d'analyse des entretiens d'autoconfrontation - Analyse de contenu

Cette fois-ci, nous avons obtenu les 3 thèmes (cf. Tableau 71 et Annexe 51)

Tableau 71 : Analyse de contenu des entretiens d'autoconfrontation

Intitulé du thème	THÈMES		
	1	2	3
Condition de travail	Satisfaction personnelle et auefficacité	Pratique préreflexivité	
Sous-Thèmes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normes et rapports à l'autorité, notamment dans l'usage de la L1 ▪ Effectifs en classe ▪ Surcharge de travail et d'information 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Étonnement - Plaisir de se voir ▪ Sentiment d'efficacité dans l'usage de la tâche de remédiation phonétique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Objectivation des apports d'IFADEM

b. Modalité 2 d'analyse des entretiens d'autoconfrontation - Analyse textuelle automatique

Rappel :

Le traitement automatique des données textuelles via le logiciel *Iramutag 0.7 alpha2* porte sur l'ensemble de données issues des discours des enseignants lors de la tâche d'autoconfrontation. Nous formulerons nos résultats sur la base des trois indicateurs : Indicateur 1 - statistiques de base ; Indicateur 2 - classification hiérarchique descendante ; Indicateur 3 – analyse factorielle confirmatoire.

▪ **Indicateur 1 - statistiques de base**

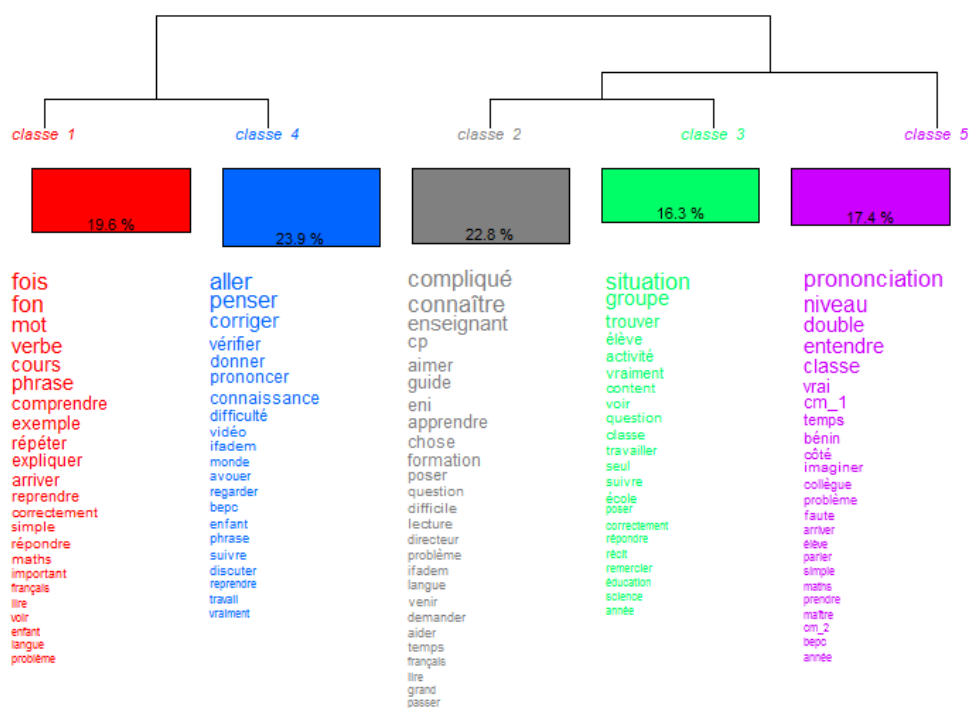
On obtient à partir du corps de texte général (cf. Annexe 52 – Verbatims des enseignants des entretiens d'autoconfrontation.) un corpus de 873 formes parmi lesquelles nous comptons 483 formes actives et le total des occurrences est égal à 6189. Le nombre d'hapax s'élève quant à lui à 400, soit 45,82 % des formes et 6,46 % des occurrences.

Ces premiers éléments nous indiquent un faible niveau de production au cours des entretiens d'autoconfrontation puisque seules 483 formes correspondent aux formes les plus saillantes dans l'analyse textuelle comparativement par exemple au corpus des entretiens semi-directifs où le nombre de formes active s'élève à 1 493.

▪ **Indicateur 2 - classification hiérarchique descendante**

À partir de la méthode Reinert, nous obtenons une classification, qui rend compte de 68,49 % du corpus (163 segments classés sur 238) et définit 5 classes terminales. La figure ci-dessous représente les classes terminales et la proportion de l'espace occupé par chacune des classes.

Figure 52 : Dendrogramme de la CHD – Corpus autoconfrontation

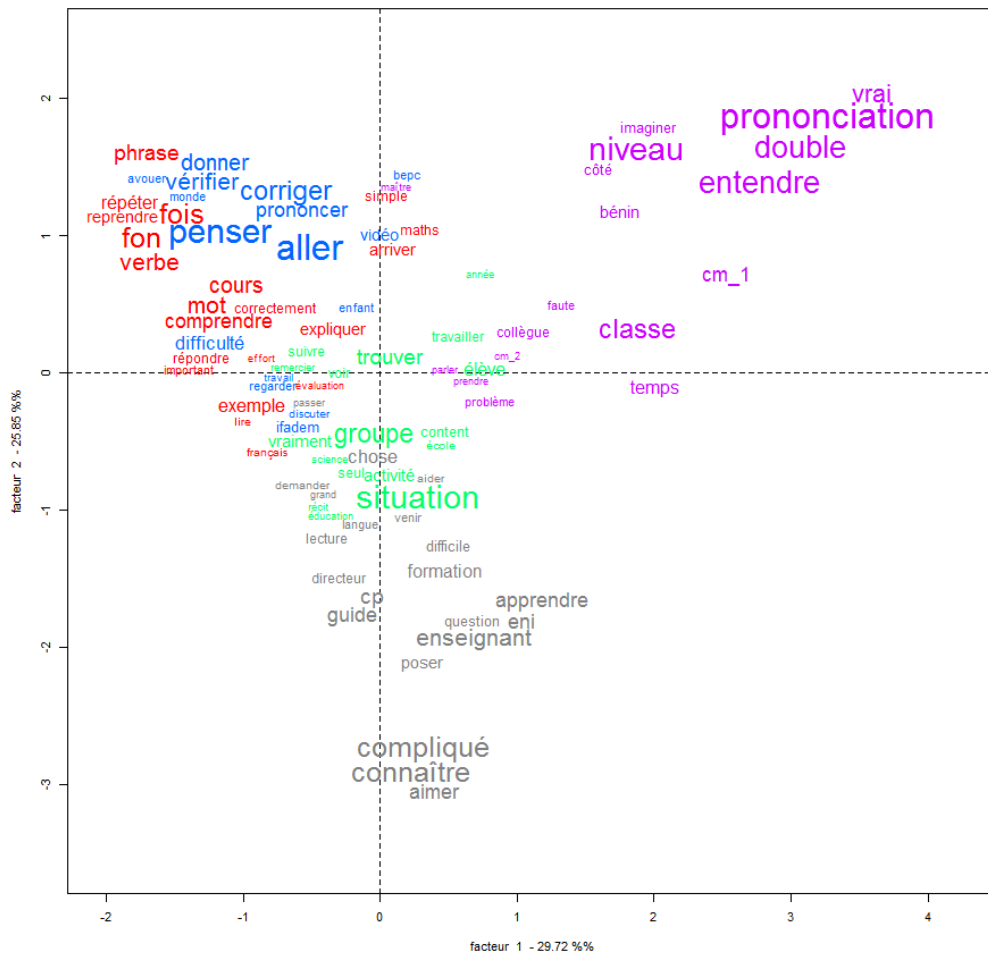


On constate que les classes 4 et 2 (23,9 % et 22,8 %) investissent la moitié du corpus textuel et qu'elle est suivie par les classes 1 et 5 (19,6 % et 17,4 %). Enfin, la classe 3 occupe 16,3 % du corpus.

▪ Indicateur 3 - Analyse factorielle confirmatoire classification

On repère assez bien sur le graphe de l'AFC ci-dessous que la majorité des formes actives est relative à un lexique lié à l'oral (prononciation, prononcer, répéter, fon, verbe, mot, entendre)

Figure 53 : Analyse factorielle confirmatoire des classes (lexique)



Après avoir partagé nos résultats issus des analyses des données quantitatives et qualitatives, nous allons, dans le respect de notre méthodologie de triangulation, donner les résultats issus de l'observation des films de classe et portant sur l'observation des pratiques pédagogiques et langagières.

7.2. Résultats relatifs à l'observation des pratiques pédagogiques et langagières

7.2.1. Présentation de l'échantillon

Les observations ont porté sur le même échantillon que celui qui nous a permis d'obtenir les résultats d'analyse d'entretien semi-directif. Il y avait donc 8 participants pour lesquels 1 h (par participant) de séquence de classe a été observée.

7.2.2. Présentation des résultats

Rappel :

L'observation des pratiques pédagogiques s'est faite sur la base de grilles d'observation et l'analyse s'est faite selon deux étapes : Étape 1 – Analyse des données issues des grilles d'observation et portant sur les pratiques pédagogiques et langagières ; Étape 2 – Analyse de contenu sur la base des analyses catégorielles et d'évaluation des remarques libres formulées par les observateurs témoins.

7.2.2.1. Étape 1 – Analyse des données issues des grilles d'observation et portant sur les pratiques pédagogiques et langagières

Le grille suivant présente, d'une part, la fréquence des pratiques qui ont été observées et, d'autre part, les remarques libres qui ont été faites par les observateurs témoins.

Les éléments les plus pertinents sont les suivants :

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	OCCURENCES
L'erreur de prononciation chez les élèves	45 fois,
La sensibilisation et la discrimination auditive de l'enseignant par rapport aux erreurs de prononciation	31 fois
La tâche remédiation phonétique par l'enseignant auprès de ses élèves	28 fois,
L'entrée dans la lecture	une seule fois
L'entrée dans l'écriture	deux fois
La mise en avant de la structure grammaticale de l'énoncé	Aucun
PRATIQUES LANGAGIÈRES	OCCURENCES
Les écarts de prononciation chez les enseignants	28 fois
L'enseignement bi-plurilingue	6 fois

Le tableau ci-dessous regroupe les détails de l'ensemble des observations et des remarques formulées par les observateurs témoins.

7.2.2.2. Étape 2 – Analyse de contenu des remarques formulées par librement les observateurs témoins

De l'analyse de contenu (analyses catégorielles) et de l'évaluation des remarques librement faites par les observateurs témoins, il ressort 4 thèmes : problème de reconnaissance phonie-graphie ; problème de l'usage social de la prononciation vs normes ; difficulté d'appropriation en combinatoire et perturbation de la compréhension.

L'ensemble des résultats les plus saillants étant présenté, nous allons à présent nous attacher à l'interprétation de ceux-ci.

Tableau 72 : Résultats des observations des pratiques effectives (cf. Annexe 53)

Pratiques pédagogiques ou linguistiques	Fréquence	Remarques des observateurs témoins (verbatim)	Thèmes après analyse de contenu
Erreur de prononciation	45	On remarque que les élèves sont motivés à participer mais on a aussi fortement le sentiment que les élèves répètent parcequ'ils ont mémorisé par coeur et non par parcequ'ils ont compris. C'est notamment le cas lorsqu'il s'agit de reconnaître les syllabes écrites au tableau	Thème 1: Difficultés d'appropriation en combinatoire
Sensibilisation et discrimination auditive	31	L'enseignante corrige les enfants sur le mot "chemin" en leur disant de prononcer "chmin" vs. "chemin" or normalement on prononce "chemin" idem pour chemise et achever	
Remédiation phonétique	28	Une chose intéressante: on remarque parfois que les élèves se corrigent spontanément entre eux	
Absence de discrimination visuelle	11	Parfois on entend des bruit de fond très fort comme s'il s'agissait d'élèves d'autres classes en train de chanter	
Lecture oralisée	10	Lorsque les élèves se mettent à rédiger sur leur cahier, la personne qui filme, zoome sur la production d'un élève et on observe clairement que l'élève ne parvient pas mettre sur écrit ce qu'il a compris oralement	
Création de situation DE DIALOGUE	18	Je n'ai pas eu beaucoup de remarque à formuler car près de 10min ont été consacrées à la rédaction d'un exposé	Thème 2: Problème de reconnaissance phonie / graphie
Observation de faits grammaticaux et lexicaux sur support variés	7	L'enseignant insiste beaucoup auprès des élèves pour qu'il fassent des phrases lorsqu'ils répondent aux questions	
Métalangage: analyse et formalisation des règles de fonctionnement	7	Les enfants chantent en début de court c'est très encourageant	
Réinvestissement libre et dirigé: activité dérinsertion libre et dirigée	9	Les enfants sont très motivés à participer aux exercices de calculs, on dirait même que ça les amusent	
Pré-activité orale: lire le texte et répondre aux questions	2	L'élève qui ne parvenait pas à dire le mot "plage" et qui a éprouvé des difficultés lors de sa lecture oralisée présentait des signes	Thème 3: Perturbation de la compréhension
Entrée dans lecture	1	L'enseignant accompagne minutieusement les élèves dans la correction phonétique, il veille à ce que ses élèves suivent bien la forme de ses lèvres dans l'articulation	
Entrée dans l'écriture	2	Parfois, on ne sait pas si l'enfant répète par apprentissage "par coeur" ou s'il parvient réellement à relire le mot qui est sur le tableau	
Travail collectif et reconnaissance de la consigne	2	Lors d'une lecture oralisée on a entendu une classe d'à côté chanté et taper des mains de telle sorte que les élèves de la classe visionnée ne s'entendais plus lire	
Mise en avant e la structure grammaticale	0	Lorsque les enfants ne parviennent pas reconnaître le mot qui est écrit l'enseignant les aides en décomposant le mots en syllabe	Thème 4: Problème et usage sociale de la prononciation / norme
Enseignement bi-plurilingue = enseignement à recours à une langue nationale	6	Les enfants se corrigent entre eux sur la prononciation, c'est très appréciable. Les enfants tapent dans les mains pour donner un bon points à leur camarade qui a réussi l'exercice de lecture. C'est très encourageant	
Ecart de prononciation = vous constatez des écarts de prononciation (phonétique) chez l'enseignant (exp. Dable vs. Table)	28	Les élèves dans la classes sont nombreux, on en compte plus d'une 40aine. La discipline reste cependant irréprochable Les enfants s'applaudissent entre eux lors d'une bonne réponse c'est très motivant Lorsque le professeur constate une baisse d'attention des élèves, il dit "allo allo" les enfants répondent "j'écoute je suis". Ainsi l'attention des enfants est à nouveau captivée	

Chapitre 8 : Interprétation des résultats

8.1. Interprétation des résultats, issus de données quantitatives et portant sur les représentations socio-professionnelles et les pratiques langagières

Rappel :

Lors de la présentation de nos résultats, nous nous sommes d'abord attachés à décrire et à comparer les productions en fonction du groupe d'appartenance dans l'exercice de la tâche d'associations verbales concernant les représentations socio-professionnelles que les enseignants ont de leur métier. Ensuite, nous nous sommes intéressés aux perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques langagières.

4.1.1. Interprétation des résultats issus de la tâche d'association verbale

Rappel :

L'analyse des résultats de la tâche d'associations verbales s'est faite selon quatre étapes : Étape 1 – Description des données avec la comparaison des fréquences de citation et des hapax ; Étape 2 – Déterminer si le mot inducteur enseignant engendre une représentation consensuelle ou individuelle en comparant les hapax et les indices de dispersion et de rareté ; Étape 3 – Analyse de prototypicalité en croisant la fréquence de citation et le rang moyen de citation ; Étape 4 – Analyse de similitude.

8.1.1.1 Interprétation des résultats issus de l'étape 1 - Comparaison des fréquences de citations et des hapax

L'incorporation du dispositif IFADEM en tant que formation professionnalisante devrait se traduire par une évolution du sens attribué, par les enseignants, à leur fonction. On devrait alors observer un effet sur la composition des représentations que les enseignants se font de leur métier (évolution des affordances). Pour cela, nous avons comparé deux indices : la fréquence de citation et l'hapax. Le groupe expérimental (G1) présente une fréquence de citation qui n'est pas significativement divergente de celles du groupe contrôle (G2). Cette absence de différence a été contrôlée par le test du khi-2 tel que $\chi^2(2; N=95) = 1,79$. Au seuil canonique de .05, le χ^2 théorique qui est égal à 5,99 est nettement supérieur au χ^2 calculé. Il n'existe donc pas de différence entre les effectifs observés et les effectifs théoriques ; ce qui signifie qu'il n'y a pas de lien de dépendance entre les FO, FC et le groupe. Ces dernières se répartissent de la même manière qu'il s'agisse des productions des sujets ifademiens ou des sujets non ifademiens.

De même, l'hapax de groupe expérimental (G1 : hapax = 60) n'est pas significativement différent de celui du groupe contrôle (G2 ; hapax=90). Cette absence de différence a été contrôlée par le test du khi-2 tel que $\chi^2 (2 ; N=95) = 0,02$. Au seuil canonique .05, le χ^2 théorique qui est égal à 5,99 est nettement supérieur au χ^2 calculé. Il n'existe donc pas de différence entre les effectifs observés et les effectifs théoriques ; ce qui signifie qu'il n'y a pas de lien de dépendance entre le groupe et l'hapax.

Conséquence :

Il n'y a pas de différence significative dans la composition des champs représentationnels relatifs au métier d'enseignant. à priori, la formation IFADEM n'a pas agi sur l'identité professionnelle conformément à ce qui peut être attendu des suites d'une formation professionnalisante telle que nous l'avons en 3.1.3.2b.

8.1.1.2 Interprétation des résultats issus de l'étape 2 – représentation consensuelle ou individuelle

Lorsque l'on observe les indices de dispersion des groupes G1 et G2 (respectivement ID=0,38 et ID=0,47), on constate que l'indice de dispersion du groupe G1 tend davantage vers 0 que celui du groupe G2 (cf. Tableau 56 : Hapax, indice de dispersion et indice de rareté en fonction du groupe (ifademiens vs non-ifademiens). Ce résultat signifie que le groupe G1 (Ifademien) semble davantage avoir une connaissance partagée ou tout au moins une stéréotypie de réponses à propos de l'objet de représentation qu'est leur métier. Ce résultat reste relatif dans la mesure où les résultats obtenus dans le calcul de l'hapax (qui nous offre une indication sur la proportion de mots cités qu'une seule fois comparativement aux mots partagés par les sujets) nous indique que la stabilité interindividuelle des associations recueillies est faible puisque les taux d'hapax s'élèvent respectivement à 24 % et 33 % pour le groupe ifademien et non ifademien, alors que le pourcentage de mots candidats à la centralité est faible, n'excédant pas 9 % et 4 % respectivement pour G1 et G2 (cf. Figure 40 : Représentation graphique du pourcentage Hapax et du pourcentage de mot candidat à la centralité à l'induction du terme « enseignant » en fonction du groupe d'appartenance).

Conséquence :

Conformément à ce qui a été indiqué en 6.4.1.1a, ces résultats correspondent au fait que nous nous situons dans le cas d'une représentation individuelle et non consensuelle. Il apparaît à nouveau qu'IFADEM ne semble pas avoir contribué à enrichir l'identité professionnelle, tel que cela est théoriquement attendu (cf. 3.1.3.2b.)

8.1.1.3 Interprétation des résultats issus de l'étape 3 – Prototypicalité du contenu du champ représentationnel

Lorsque nous nous intéressons à la structure et à la composition des champs représentationnels au regard du carré de Vergés (cf. Tableau 59 : Analyse de prototypicalité du groupe G2 («non ifademien ») pour le mot inducteur enseignant), nous constatons qu'en zone de centralité les deux groupes partagent 3 mots (« éduquer », « maître », « guider ») et se différencient sur 2 mots. Le partage de ces trois mots indique qu'ils ont le même statut au niveau du champ représentationnel. Autrement dit, quel que soit le groupe, l'enseignant se perçoit comme un maître d'école qui a pour fonction d'éduquer et de guider.

Toutefois, en zone 1 chez les ifademiens, les thèmes évoquent davantage la notion d'accompagnement, de médiation. En effet, les mots « formateur » et « facilitateur », qui sont en zone 1 chez le groupe G1, se retrouvent en zone 3 chez le groupe G1. On retrouve le même phénomène pour le mot « savoir » en zone 1 chez G2 et en zone 3 chez G1, et le mot « instruire » candidat à la centralité chez le groupe G2 se retrouve en zone 4 chez le groupe G1. Ces résultats nous indiquent que la structure la plus stable des champs représentationnels (centralité) varie d'un groupe à l'autre. Cette variation est d'autant plus discriminante que l'on observe une migration des mots « formateur », « facilitateur », « savoir » en zone 3 qui est une zone de contraste, car elle regroupe les mots peu cités, mais qui sont importants ; et « instruire » en zone 4 qui représente la périphérie.

Si on s'intéresse à la composition de la zone 3 en tant que zone de contraste, on remarque qu'il y a plus de mots dans cette zone chez les sujets du groupe non ifademiens (5 mots) que chez les ifademiens (2 mots). Le vocabulaire de la zone 3 chez les non-ifademiens évoque à son tour les thèmes de l'accompagnement et de la médiation (facilitateur, modèle, formateur). Autrement dit, la notion de médiation est aussi importante chez les non-ifademiens, mais elle est moins évidente.

Conséquence :

Les différences de structure des champs représentationnels du métier d'enseignant indiquent que l'introduction d'IFADEM a provoqué une différence de perception (affordance) du métier et des pratiques professionnelles sous-jacentes (pratiques pédagogiques). Cette dernière porte notamment sur la perception que les sujets ont de leur posture enseignante : là où les non-ifademiens associent davantage leur fonction à une forme de pédagogie dirigée (« instruire », « savoir »), les ifademiens insistent sur la fonction de médiation (« facilitateur », « formateur »). En effet, on observe un

ancrage de la fonction de médiation chez les ifademiens (centralité). Rattaché à l'apprentissage et donc à la mémoire, cela signifie, comme nous l'avons vu en 4.2.1.1 et 4.2.2, que le traitement de la fonction de médiation est fait en profondeur par le groupe G1. À l'inverse, le traitement en mémoire de cette notion est superficiel chez les non-ifademiens (zone de contraste).

8.1.1.4 Interprétation des résultats de l'Étape 4 – Analyse de similitude

Dans la construction de son réseau sémantique, chaque groupe active son propre modèle (cf figure Figure 41 et Figure 43). Concernant le groupe G1 (ifademien), on constate que le mot le plus central et le plus organisateur est le mot « guider ». Il est connecté à quatre autres mots que sont « maître », « éduquer », « facilitateur », « formateur ». Dans cette perspective et en lien avec la théorie du noyau central des représentations sociales, cela peut signifier que les ifademiens se définissent comme étant des maîtres, des personnes qui éduquent, facilitent et forment les apprenants parce qu'ils occupent le statut de guide. Concernant le groupe G2 (non-ifademien), le mot le plus connexe est cette fois-ci « instruire », il est connecté aux mots « maître », « éduquer », « guide » et « savoir ». L'enseignant non ifademien considère donc qu'il éduque, qu'il guide, qu'il est maître et qu'il possède le savoir ou le transmet parce qu'il instruit.

Conséquence :

On retrouve dans cette analyse de similitude la différence de posture enseignante avec d'un côté la fonction de médiation, d'accompagnement (G1 – ifademiens), et d'un autre celle de contrôle (G2 – non-ifademiens).

Interprétation des résultats issus de la tâche d'associations verbales : discussion

IFADEM, en tant que formation professionnalisante (cf. Origine et déploiement du projet IFADEM), a pour objectif de renforcer l'adaptabilité des enseignants ainsi que la qualification (acquisition des savoirs codifiés), c'est-à-dire les savoirs socialement reconnus. Or, comme nous l'avons vu en 1.3.4, en 3.1.3.2b et 4.2.3.2e, il existe un lien entre l'enrichissement et la valeur attribuée à l'identité professionnelle et la reconnaissance sociale du métier. De plus, la formation professionnelle dans son effet en matière de reconnaissance sociale constitue un moyen de structuration ou de modulation de la représentation professionnelle que les stagiaires ont de leur métier (cf. 3.1.3.3). Le fait que, dans nos résultats, il n'apparait pas de représentation consensuelle chez les enseignants (quel que soit le groupe) implique, à priori, qu'IFADEM n'a pas permis cette

valorisation du métier. Ce résultat peut s'expliquer en théorie par la question du temps et des identités plurielles. En effet, selon les théories portant sur l'analyse et les principes mécaniques de la mémoire (cf. 4.2.2), l'évolution des effets d'un dispositif de formation se constate avec le temps. L'approche connexionniste et émergentiste de l'apprentissage explicité en 4.2.1.1 et en 4.2.2.2 ainsi que les théories portant sur l'observation de l'activité enseignante (cf. 4.3) et de l'*expectancy value* (cf. 4.2.3.2a et e) permettent également de nuancer : les expériences individuelles, la théorie des identités plurielles (cf. 4.1.2.3), le rôle joué par la socio-émotivité intrinsèque ainsi que celui des croyances que les enseignants ont par rapport à leur probabilité de réussir leur parcours professionnel, confèrent un caractère pluriel de l'identité professionnelle. Des éléments du contexte viennent appuyer cet argument (cf. **L'école béninoise contemporaine**). En effet, le faible niveau d'étude exigé lors du recrutement, doublé de l'insuffisance en connaissance et en savoir (culture didactique), peut justifier cette absence de partage d'identité et de valeurs professionnelles si tant est que pour se représenter un objet de représentation, il faut avoir un minimum de connaissance à l'égard de ce dernier (cf. 3.1.3.2b). De plus, la professionnalisation joue un rôle important dans l'apparition et la stabilisation de cette identité. Or nous avons vu en 1.3.4 que le contexte ne permet pas d'investir dès le départ dans la professionnalisation du métier. En effet, on retrouve un nombre élevé d'enseignants communautaires et contractuels, notamment en zone rurale (cf. 1.3.3). Ces enseignants sont, rappelons-le, des personnes qui ne disposent pas du premier diplôme professionnel (CEAP). C'est le cas de notre échantillon d'étude : les participants sont majoritairement des enseignants en zone rurale et les 2/3 ne disposent que du BEPC (cf. Figure 36).

En plus des éléments théoriques et contextuels qui viennent d'être mentionnés, d'autres résultats nous permettent de nuancer l'absence de représentations socio-professionnelles partagées. C'est le cas des résultats portant sur l'analyse de similitude qui indiquent que, en matière de structure des champs représentationnels, les enseignants ayant bénéficié d'IFADEM associent davantage leur métier à une fonction d'accompagnateur. Cette association se retrouve de façon superficielle chez les non-ifademiens. En cela, l'introduction d'IFADEM conduit les enseignants bénéficiaires à clarifier et à stabiliser la nature de leur fonction. Cette évolution est rendue possible par le fait qu'IFADEM renforce les connaissances du métier. Or, comme nous l'avons signalé plus haut, pour qu'une représentation se construise, il faut avoir un minimum de connaissance sur l'objet de représentation. Plus encore, cette évolution de la perception de posture peut s'expliquer par le fait que l'un des axes du dispositif IFADEM, pour lequel on retrouve une contradiction entre propriétés idéelles et fonctionnelles (perception, affordance) vs actorielles (usages), est celui du style d'encadrement (cf. 3.1.3). En effet, l'exposition à une double ligne managériale, conseiller

pédagogique – inspecteur selon le système éducatif béninois (cf. Le personnel d'encadrement) vs tuteur pédagogique proposé par la formation IFADEM (cf. 2.1.1), positionne l'enseignant, au cours de ses activités, dans une situation de tension de rôle et génère par conséquent un conflit neuro-cognitif (cf. 4.1, 4.2.3.2d et 4.3). L'encadrement des CP repose davantage sur un leadership de type transactionnel (instruction, punition, récompense, évaluation ; cf. 5.2 et 5.4.1) alors que le tutorat « ifademien » s'inspire du leadership transformationnel mettant l'accent sur l'accompagnement et le développement personnel des enseignants (cf. 4.4.4.2). L'enseignant « ifademien » distingue clairement les styles d'encadrement. En souscrivant à la formation IFADEM, les enseignants s'inscrivent dans un processus d'apprentissage et notamment dans un processus socio-interactionniste de l'apprentissage (cf. 4.1.1) à travers la relation tuteur-enseignant. L'enseignant apprend également par imitation et reproduit le style d'encadrement auquel il est exposé. On peut ainsi comprendre l'apparition d'un écart de perception de posture enseignante selon que le sujet ait bénéficié ou non de la formation IFADEM, mais aussi et surtout soulevé l'intérêt de la médiation (cf. 4.4.4.2 et 5.4.3).

Nous venons de donner une interprétation des résultats portant sur les tâches d'associations verbales du métier enseignant. Nous allons à présent convenir du sens offert par les résultats portant sur les perceptions des pratiques langagières.

8.1.2. Interprétation des résultats portant sur la perception des pratiques langagières

Rappel :

L'analyse des perceptions des pratiques langagières s'est faite selon trois étapes : Étape 1 – évaluation des réponses aux questions 1 et 3 du questionnaire impliquant respectivement la comparaison des fréquences de réponses positives et négatives puis la définition ou non du Bénin comme un pays plurilingue. Cette étape permet de situer les connaissances du plurilinguisme selon le groupe ; Étape 2 – La hiérarchisation des langues selon leur usage en classe ; Étape 3 – L'analyse de correspondance entre les langues.

8.1.2.1. Interprétation des résultats issus de l'étape 1 – Connaissance sur le plurilinguisme

Puisque la formation IFADEM concerne notamment le renforcement des compétences des enseignants du et en français dans un contexte plurilingue, les sujets « ifademiens » devraient avoir un niveau de connaissances perçues du plurilinguisme plus important que celui des sujets « non ifademiens ». Lorsque l'on teste cette hypothèse grâce au test du Khi-2 (cf. Tableau 62), on constate que les fréquences de réponses positives et de réponses négatives à la question sur la connaissance

du plurilinguisme des sujets du groupe G1 « ifademien » sont significativement différentes de celles du groupe G2 « non ifademien ». En effet, on obtient un $\chi^2 (2 ; N=91)=6,65$. Au seuil canonique .05, le χ^2 théorique est égal à 5,99, il est donc inférieur au χ^2 calculé. Il existe donc une différence significative entre les effectifs observés et les effectifs théoriques, ce qui signifie qu'il y a un lien entre le groupe et la perception que les sujets se font de leur niveau de connaissance du plurilinguisme.

Ce premier résultat se confirme lorsque l'on compare le nombre de sujets ayant effectivement fourni une définition du plurilinguisme en fonction de leur groupe d'appartenance. À priori, les sujets du groupe IFADEM auraient plus tendance à donner une définition du plurilinguisme que ceux du groupe non IFADEM. En effet, lorsque l'on teste cette hypothèse grâce au test du Khi-2, on constate que le nombre de sujets ayant donné ou non une définition du plurilinguisme varie selon le groupe (cf. Tableau 63) : la fréquence du groupe G1 « ifademien » est significativement différente de celle du groupe G2 « non ifademien ». En effet, on obtient un $\chi^2 (2 ; N=95)=8,21$. Au seuil canonique .05, le χ^2 théorique est égal à 5,99, il est donc inférieur au χ^2 calculé. Ainsi, il existe une différence significative entre les effectifs observés et les effectifs théoriques, ce qui signifie qu'il y a un lien entre le groupe et la sensibilité à vouloir donner une définition du plurilinguisme.

Toujours en ce qui concerne la question du plurilinguisme, nous avons demandé à l'ensemble des sujets interrogés s'il pensait que leur pays, le Bénin, était un pays plurilingue. Si 78 % de répondants affirment que leur pays est un pays plurilingue, on retrouve quand même 22 % des sujets interrogés qui doutent de cette caractéristique de leur pays (cf. Tableau 67).

Conséquence :

Le groupe de sujets ayant bénéficié de la formation IFADEM se présente comme ayant une meilleure connaissance du plurilinguisme que le groupe de sujets « non ifademiens ». La formation IFADEM tend à contribuer à une évolution des perceptions que les sujets ont de leurs connaissances du plurilinguisme. Toutefois, près d'un tiers de nos répondants doute du caractère plurilingue de leur pays.

8.1.2.2. Interprétation des résultats issus de l'étape 2 – hiérarchisation des langues

En vue de saisir les représentations que les instituteurs ont de leurs pratiques langagières en classe, nous avons procédé à un exercice de hiérarchisation. Il ressort des résultats que le français est la

langue la plus citée (FC=99% ; RMC= 1,14), suivie de la langue Fon (FC=96% ; RMC=2) et l'Anglais (FC=81% ; RMC =2 ,7) (cf. Tableau 64).

Conséquence :

Que les enseignants aient bénéficié ou non d'IFADEM, le français est représenté comme étant la langue la plus importante dans l'enseignement-apprentissage en milieu scolaire. La langue fon est également considérée comme utile lors des enseignements soulevant des questions liées à l'enseignement bi-plurilingue et à la compréhension.

8.1.2.3. Interprétation des résultats issus de l'étape 3 – analyse de similitude

Dans la construction des réseaux sémantiques (cf. Figure 45 : Projection des Tau de Kendall du groupe sur l'arbre de Kruskal – Analyse de similitude perception des pratiques langagières), on constate qu'il n'y a pas de langue centrale ou organisatrice de la perception. Cependant, trois langues entretiennent des relations importantes avec les autres langues : il s'agit à nouveau du fon, du français et de l'anglais. Étant les langues les plus connectées, elles correspondent à priori aux langues les plus importantes (centralité) en matière de pratiques langagières en classe. Toutefois, soulignons que parmi ces trois langues, la plus connectée (indices les plus élevés) est le fon, suivie de l'anglais et du français. Si tant est que le français est la langue la plus citée et qu'elle occupe un rang important, il demeure que le fon est aussi structurant que le français (sinon plus), dans la perception que les sujets ont de leurs pratiques langagières lors des enseignements, puisqu'il entretient des relations plus fortes avec les autres langues.

Interprétation des résultats portant sur les pratiques langagières : Discussion

Les résultats montrent que les enseignants bénéficiaires d'IFADEM (comparativement au groupe de sujets non bénéficiaires) semblent davantage être informés sur le plurilinguisme. Ce premier élément d'observation peut, tout d'abord, s'expliquer par le fait que les livrets 2 et 3 de formation IFADEM portent respectivement sur le repérage des erreurs phonétiques et l'amélioration de l'accueil des élèves francophones et non francophones et de l'apprentissage du français oral (cf. Contenu et programmes de formation). À l'issue des regroupements et des séances de tutorat, les stagiaires font état de connaissances sur le plurilinguisme. Théoriquement (cf. L'affordance d'un dispositif : définition et caractéristique), ce résultat traduit l'affordance du dispositif de formation IFADEM. Les enseignants perçoivent les apports de la formation lorsqu'ils répondent

massivement qu'ils « ont déjà entendu parler du plurilinguisme » et donnent effectivement les caractéristiques essentielles de la définition.

Lorsque nous nous sommes intéressé à l'importance attribuée aux langues dans les usages en classe, il apparaît que le français et le fon sont prioritairement cités et qu'ils occupent une place importante dans la structure des champs représentationnels. Plusieurs éléments contextuels et théoriques peuvent justifier ces données : (1) à propos du français, la position prioritaire qui lui est accordée est probablement fortement influencée par le fait que, constitutionnellement, le français est la langue officielle de scolarisation (cf. 1.3.2.1 La question des langues de scolarisation et d'enseignement) et qu'avant l'expérimentation du projet ELAN-Afrique, l'usage de toute autre langue en enseignement était strictement interdit. À cela s'ajoute le fait que, historiquement, quelle que soit la période du système éducatif (cf. 1.2.1 : L'école coloniale et néocoloniale ; 1.2.2 : L'école nouvelle et 1.3 : L'école béninoise contemporaine), le français est inhérent à l'institution scolaire. Théoriquement, avec la contextualisation en didactique du FLES, la prise en compte de l'histoire est importante (cf. 4.5.4 : Contexte et contextualisation en FLES). De plus, en matière de variation d'échelle (cf. 5.2.3), l'institution ou le pays évolue plus lentement qu'un individu qui ajustera plus rapidement ses comportements, son activité, sa vie, ses perceptions. En effet, et on en vient au point numéro 2 des arguments contextuels ; (2) à propos du fon : le fait que les enseignants perçoivent l'usage du fon comme utile en classe peut être expliqué par plusieurs éléments : outre le fait que nous nous situons en milieu majoritairement fon, on retrouve l'argument de la place de l'histoire et du contexte dans l'évolution des systèmes. En effet, historiquement, la question de la langue d'évangélisation et de scolarisation a longuement fait débat (cf. 1.2.1 : L'école coloniale et néocoloniale), lors de L'école nouvelle (cf. 1.2.2), on a assisté à la création du projet CESE qui encourageait l'enseignement bilingue (L1 – Français) et la constitution du Bénin, tout en insistant sur le français dans l'enseignement, accorde une place importante aux langues nationales dans les échanges (usage social de la L1) et le développement des cultures locales (cf. 1.3.2.2 a). Le partage de ces pratiques langagières et la place accordée au fon, d'un point de vue théorique et en matière d'enseignement-apprentissage des langues, peuvent s'expliquer selon deux axes : d'une part, la théorie des identités plurielles (cf. 4.1.2.3) qui attestent l'idée que l'habitus est un processus dynamique et complexe et qu'il existe un habitus social, familial et scolaire interdépendant. L'habitus langagier répond à cette caractéristique. D'autre part, l'hyperdiversité langagière le *translanguaging* (bi-plurilinguisme émergent), les théories de l'éducation bilingues ainsi que l'approche émergentiste (cf. 4.5.2.2, 4.5.2.3, 2 et 4.5.2.5) vont plus loin que la théorie de l'identité plurielle. Ils permettent de comprendre que dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, il ne peut y avoir de cloisonnement des pratiques langagières. Les mécanismes du bi-plurilinguisme sont

tels qu'il existe, sur le plan cognitif, une zone commune à toutes les pratiques langagières au sein de laquelle s'organisent des jeux processuels d'où émerge le langage. Qu'ils s'agissent des enseignants ou des élèves, ils sont en tant que « locuteurs-auditeurs » des interfaces de ses jeux processuels. C'est donc naturellement qu'ils perçoivent les enseignements de façon décloisonnée en matière d'usage bi-plurilingue et qu'il n'existe pas de classification hiérarchisée descendante en matière de pratiques langagières (cf. Figure 45 : Projection des Tau de Kendall du groupe sur l'arbre de Kruskal – Analyse de similitude perception des pratiques langagières).

En définitive, l'analyse des perceptions des pratiques langagières rend compte de deux phénomènes : (1) l'introduction d'IFADEM fait évoluer les connaissances que les enseignants ont du plurilinguisme ; (2) il n'existe pas de classification hiérarchisée descendante en matière de pratiques langagières en ce sens que le français et le fon organisent tous les deux (avec l'anglais) la structure des représentations plurilingues. Ces deux pratiques langagières font l'objet d'une importante prééminence perceptive ; autrement dit, l'affordance de ces pratiques langagières rend compte de nombreuses possibilités d'usage pour l'apprentissage à l'école.

Le tableau ci-dessous rend compte des principales interprétations issues des analyses quantitatives :

Tableau 73 : Synthèse des interprétations issues des analyses quantitatives

Indicateurs	Représentations socio-professionnelles	Représentations plurilinguistiques
	Absence de représentation consensuelle Perturbation de la composition et de l'organisation des champs représentationnels avec l'arrivée d'IFADEM Évolution de la posture enseignante (médiation vs instruction)	Meilleure approche du plurilinguisme chez les enseignants « ifademiens » Absence de hiérarchisation dans l'usage des langues en classe : français et fon perçus comme toutes deux utiles Affordance des langues locales

L'introduction d'IFADEM vient perturber la perception que les enseignants ont de leur fonction et leur permet de clarifier leurs savoirs théoriques. En ce sens, elle agit sur la culture didactique. Considérant les représentations comme étant les perceptions (connaissances) de l'individu définies par ses propres actions, l'évolution des représentations sous-entend l'évolution des pratiques (actions). Il devrait donc être plus facile pour les enseignants ifademiens de faire usage du bi-plurilinguisme. On devrait également observer un renforcement des interactions enseignants-apprenants lors des pratiques pédagogiques. C'est ce que l'analyse des pratiques pédagogiques (cf. 8.3) nous permettra d'évaluer. En termes d'appropriation, les résultats rendent compte du fait que l'introduction d'IFADEM fait évoluer les perceptions (affordances) que les sujets ont de leur posture et des usages potentiels du plurilinguisme en classe.

8.2 Interprétation des données qualitatives

Rappel :

Les données qualitatives ont été analysées selon 4 étapes : Étape 1 – Analyse des réponses formulées pour définir le plurilinguisme ; Étape 2 – Analyse des justifications portant sur l'exercice de hiérarchisation des langues ; Étape 3 – Analyse des entretiens semi-directifs selon deux modalités : analyse de contenu et analyse textuelle ; Étape 4 – Analyse des entretiens d'autoconfrontation également selon deux modalités : analyse de contenu et analyse textuelle. Les trois premières étapes permettent de répondre aux exigences de notre choix méthodologique de triangulation, car elles seront confrontées aux résultats issus des analyses des données quantitatives puis des données d'observation, données qui portent respectivement sur les perceptions (affordances) et les pratiques (usage du dispositif de formation IFADEM) pédagogiques et langagières en classe. La quatrième étape s'inscrit dans une volonté d'évaluer les capacités des enseignants à adopter des pratiques préreflexives (questionnement de leur activité) et l'appréciation qu'ils ont de leurs pratiques pédagogiques (sentiment d'auto-efficacité) ; deux facteurs essentiels à l'appropriation du dispositif de formation.

8.2.1. Interprétation des résultats issus de l'étape 1 – Analyse des réponses formulées pour définir le plurilinguisme

On constate une homogénéité des réponses positives (obtention de la note « VRAI » à la définition du plurilinguisme) entre les groupes G1 (70 %) et G2 (66 %), mais également dans les réponses ayant obtenu la note « MEDIUM » (G1 27 % et G2 31 %) doublée de la quasi-absence de réponses totalement fausses (cf. Tableau 67). Ces résultats montrent que la majorité des sujets ayant répondu avoir connaissance du plurilinguisme (question 1 du questionnaire sur les perceptions des pratiques langagières) présentent effectivement une compréhension du phénomène du plurilinguisme, qu'ils aient ou non bénéficié du projet IFADEM. Cependant, il est important de nuancer le résultat qui vient d'être énoncé, car, ainsi que nous l'indique le Tableau 68, seuls 58 % de l'effectif des « non-ifadémiens » se sont résolus à donner une définition du « plurilinguisme », contre 89 % des « ifadémiens ». La proportion de sujets s'aventurant dans la définition du plurilinguisme est donc plus importante chez les sujets qui ont bénéficié de la formation IFADEM. Ce constat, confirmé statistiquement (cf. 7.1.1), va dans le sens des effets bénéfiques prévus par la formation qui s'attache à sensibiliser les enseignants au plurilinguisme à travers le livret 2 portant sur la remédiation phonétique.

Conséquence :

On peut dire qu'un effet de la formation IFADEM sur la représentation des enseignants « ifadémiens », en ce qui concerne les questions liées aux langues de scolarisation et d'enseignement avec les enjeux de l'enseignement plurilingue, s'est produit.

8.2.2. Interprétation des résultats issus de l'étape 2 – Justification de l'exercice de hiérarchisation

Rappel :

Sur la base d'une analyse thématique à travers une analyse catégorielle et d'évaluation, nous avons identifié trois thèmes nous permettant de comprendre les discours des enseignants par rapport à la place et au rôle que peuvent jouer les langues en situation de pratiques pédagogiques. Les trois thèmes sont les suivants : Thème 1 – Privilège du français et rôle, reconnaissance sociale de l'usage du français ; Thème 2 – Aide des langues nationales dans la compréhension en classe ; Thème 3 – Usage des langues nationales et développement de la culture locale.

8.2.2.1. Thème 1 - Privilège du français et rôle, reconnaissance sociale de l'usage du français

Le premier thème renvoie au privilège et à la primauté attribuée à la langue française dans les enseignements. Les enseignants accordent une place prépondérante au français considérant qu'il sera difficile de modifier son statut dans l'acquisition des connaissances. Cette perception va au-delà de l'enceinte de l'école et se retrouve dans l'ensemble de la société :

P 1 : le français est la langue la plus parlée au Bénin et l'on ne doit pas s'en passer

P 2 : le français est la langue de travail partout dans les pays francophones. Cela étant important ↑ ++ aujourd'hui il faut dire que le nouveau programme nécessite la maîtrise de la langue française

P 4 : XXX en effet, depuis les premières réformes le français a été la langue de travail ++ le français est une langue déjà habilitée qui facilite la communication aussi bien pour le plan national qu'international XXX le français est pour moi la langue la plus utile puisque jusqu'aujourd'hui, il est notre langue + langue de travail ce que nous utilisons dans nos administrations et encore nous sommes toujours sous la tutelle des Français ↑ cela étant le français est prioritaire le français est une langue officielle ++ les autres sont des langues vernaculaires

P 3 : français langue de l'apprentissage par excellence +++ on ne peut pas abandonner totalement le français ↑

le français est la langue la plus parlée, car étant la plus enseignée dans nos écoles

P 5 : le français est la clé de toutes les autres matières à savoir les maths, l'E.S, l'EST L'EA, l'EPS

La place qu'occupe alors le français est conforme à son statut de langue officielle au Bénin, celle de l'administration, des médias et de l'enseignement (cf. 1.3). La perception des enseignants rejoint le discours institutionnel du Bénin sur le statut de la langue française. Cette perception va plus loin

lorsqu'elle internalise la norme institutionnelle de telle sorte qu'elle considère par exemple que « le français est la langue la plus parlée au Bénin et l'on ne doit pas s'en passer ».

L'utilisation ici de déontique tel que le verbe « doit » ou de l'expression « totalement abandonné » ou encore : « le français est prioritaire ; langue d'enseignement par excellence ; le français est une langue de travail des Béninois. Les autres suivent et constituent chacune une langue secondaire », nous permet de comprendre que pour les enseignants béninois le français représente la langue principale d'enseignement et occupe une place de choix comme un moyen d'organisation de l'enseignement-apprentissage. Il est clair que pour eux la dimension institutionnelle et le pouvoir normatif qui lui est conféré donnent au français un statut entièrement à part, c'est-à-dire privilégié dans le rôle que jouent les langues dans les pratiques pédagogiques, voire en société.

L'usage du français est également perçu comme permettant une reconnaissance sociale et professionnelle. En effet, pour les enseignants interviewés, la langue française permet de bénéficier de l'ascenseur social et de la promotion professionnelle à travers les concours et les examens.

P 3 : la langue française est la langue que nous devons apprendre pour réussir aux examens aux épreuves et au concours que nous passons au Bénin donc elle est utile

P 1 : français, car les connaissances des diplômes académiques s'obtiennent en français

P 6 : XXX l'enfant qui va à l'école et qui maîtrise le français peut partout où il passe donner son opinion par rapport à n'importe quoi. Il est de même pour l'anglais ++ ce sont des langues de travail. Elles sont internationales.

Dans cet ordre d'idées, le français permet également de pouvoir se hisser à un niveau international et de communiquer dans diverses situations et avec différents partenaires. Les enseignants attribuent cette même caractéristique à l'anglais qui est mis en relation avec le statut international du français. En effet, les enseignants reviennent plusieurs fois sur l'intérêt d'utiliser l'anglais dans les échanges économiques et scientifiques. Cette caractéristique attribuée à l'anglais s'explique en outre par la proximité géographique entre le Bénin et son voisin le Nigéria, pays anglophone et premier partenaire économique du Bénin.

P 2 : actuellement, on essaie d'introduire la langue anglaise au primaire ↑ donc je le choisis pour troisième langue+ l'anglais et le yoruba sont nécessaires pour les échanges commerciaux avec le Nigéria, notre pays voisin

P 4 : le yoruba est bien parlé au Nigéria qui est un pays transfrontalier et qui participe à l'essor économique du Bénin +++ Anglais est également une langue qui nous permettra de circuler librement dans les pays anglophones aussi ++ beaucoup de documents de référence sont en anglais cela fait qu'en matière de connaissance c'est l'anglais qui domine

En résumé :

Les enseignants interviewés attribuent au français le statut de langue indispensable. Cette attribution est internalisée de sorte que, pour eux, les langues dites « nationales » sont considérées comme des langues secondaires, nous permettant d'entamer le second thème.

8.2.2.2. Thème 2 – Aide des langues nationales dans la compréhension lors des pratiques pédagogiques

Pour les enseignants interrogés, l'usage de la L1 a vocation à contribuer à une meilleure compréhension de notions et de concepts développés en français tel que nous le montrent, par exemple, ces trois extraits :

P 8 : l'enfant doit maîtriser sa langue de travail qui est le français ensuite il pourra se débrouiller avec les autres dans la vie courante

P 7 : Comme nous sommes dans l'enseignement primaire et que la langue la plus parlée dans ce milieu est le fon je choisis la langue fon pour monnayer parfois l'enseignement

On voit ici que l'enseignant met l'accent sur le contexte d'utilisation de la langue fon pour justifier l'emploi de celle-ci. P1 rappelle, par ailleurs, le sous-secteur primaire de l'éducation, pour faire remarquer que c'est au niveau du primaire que le besoin d'utiliser la langue nationale se fait le plus sentir. L'analyse factorielle nous permet de relever ici que, dans son énoncé, P7 utilise de façon assez marquée le terme « monnayer parfois l'enseignement ». Ce terme signifie : rendre l'enseignement plus fluide et plus adapté aux élèves et ne se réalise que quelquefois en fonction des besoins et des difficultés d'apprentissage dont témoignent les élèves.

On comprend alors pourquoi P 3 indique que :

P 3 : l'usage de la langue maternelle permet à l'enfant de vite comprendre nous devons savoir écrire notre propre langue avant de pouvoir apprendre une langue étrangère

Pour P 14, l'utilisation de la langue nationale est vitale pour réussir l'apprentissage

P14 : pour mon pays, une langue nationale serait le salut qui sauverait la pratique pédagogique, car le français nous aliène chaque +++ nous sommes en train de régresser, car notre langue disparaît et la compréhension française s'amenuise

Une telle position est soutenue par P 6

P 6 : cependant, la langue vernaculaire peut aussi guider l'apprenant dans son travail + je sais que si on fait tout en langue de l'enfant il comprendra bien ce qu'il faut faire et fera lui-même son développement

En résumé :

Ces extraits nous indiquent clairement la perception du rôle de structuration que peuvent jouer les langues nationales (les L1) dans les pratiques pédagogiques en matière d'aide à la compréhension, voire à l'apprentissage du français lui-même.

8.2.2.3. Thème 3 – développement de la culture locale et usage des langues nationales

Au-delà de l'intérêt de la L1 comme structurante et appui à la compréhension lors des enseignements, les explications des enseignants à propos des langues nationales insistent également sur le fait que, pour les enseignants, l'utilisation des langues nationales a pour objectif principal l'enracinement de l'élève dans son milieu social :

P 5 : les autres langues sont utiles pour le développement culturel du pays +++ les autres langues permettent au Béninois de bien s'exprimer dans leurs langues maternelles C'est cela la bonne culture ↑

P 12 Le fon est notre langue culturelle qui favorise notre enracinement + ces cinq langues que j'ai choisi son très utiles pour mon développement, car le français me permet de parler et d'enseigner.

P 3 : nos enfants de la maternelle qui ne comprennent pas leur langue maternelle on leur inculque la langue française ce qui les perturbe un peu ↑ ++ ne correspondant pas à leur propre langue ça leur prête à confusion et fait qu'il n'aurait pas à s'épanouir

Cet objectif renvoie à une forme d'acculturation : un processus par lequel l'individu intègre la culture de son groupe d'appartenance.

Interprétation des résultats portant sur les données qualitatives – Étapes 1 et 2 : Discussion

Les analyses montrent tout d'abord que le français est perçu comme étant prioritaire lors des enseignements-apprentissages et que son usage est reconnu socialement. Les éléments de contexte qui peuvent expliquer ce résultat sont les mêmes que ceux qui nous ont permis, lors de l'exercice de hiérarchisation, de comprendre que le français était la langue la plus fréquemment citée et ayant le meilleur rang de citation. Ces éléments sont l'historique de la langue française dans le système éducatif béninois ainsi que la règle constitutionnelle qui statue le français comme la langue officielle d'enseignement (cf. 1.2, 1.3.2.1 : La question des langues de scolarisation et d'enseignement et 1.3.2.2a.). Théoriquement, ce résultat renvoie à l'apport du français en matière de qualification et de professionnalisation du métier (cf. 3.1.3.2b). Concernant la place accordée aux L1, si tant est qu'institutionnellement, elles n'occupent qu'un statut de langue secondaire avec un usage limité plus généralement à l'espace intime et domestique (comparativement au français et aux autres langues étrangères telles que l'anglais et l'allemand), il n'en reste pas moins que les L1 sont perçues comme utiles à l'aide à la compréhension et comme un moyen d'acculturation. À ce niveau, on retrouve d'une part le fait qu'il persiste, en Afrique francophone, une tension linguistique et cognitive interne au système éducatif, car le français est encore la langue de référence institutionnellement (cf. 4.5.5.1 : Problématique du FLES en Afrique) ; et d'autre part l'écart entre la perception globale de l'intérêt des langues et la perception à l'échelle locale. C'est l'occasion de

voir que lorsque l'on change d'échelle (cf. 5.2 et 5.2.1.2), la perception que l'on a de l'action n'est plus la même. À l'échelle des pratiques pédagogiques (micro), les enseignants éprouvent le besoin de faire usage des L1, alors qu'au niveau global (macro, discours institutionnels) cet usage n'est ni autorisé ni valorisé dans le cadre scolaire. Ce besoin rejoint les théories du *translanguaging* relatives à la disposition naturelle et spontanée des locuteurs auditeurs à décloisonner leurs pratiques langagières en situation bi-plurilingue (cf. *Translanguaging* : une approche systémique et dynamique de l'apprentissage plurilingue). On retrouve également les principes théoriques de l'éducation bi-plurilingue et de l'approche connexionniste de l'apprentissage (cf. 4.5.2.2 : Bi-plurilinguisme actif à l'école : problématique de l'éducation bilingue), qui attestent de ce que l'apprentissage de la L1 ne représente pas un frein à l'apprentissage de la L2 ; au contraire, elle constitue un enrichissement en matière d'aptitudes à l'acquisition des langues grâce au caractère dynamique et varié du répertoire langagier des locuteurs plurilingues. En matière de structuration, cela s'explique par l'existence d'une zone commune où s'activent les jeux processuels sous-jacents et caractéristiques de la flexibilité et de l'interdépendance des pratiques langagières (cf. Figure 15 : Le modèle de compétence sous-jacente commune (CUP) Cummins (1991)). Le besoin naturel et spontané de l'usage bi-plurilingue est lié au fait qu'au niveau neuronal, l'apprentissage se traduit par un phénomène de recyclage neuronal, dont le principe de structuration consiste à faire usage de l'existant pour créer de nouvelles connexions à l'origine de l'évolution de l'apprentissage (cf. 4.1)

Les perceptions d'usage relatives aux langues nationales s'inscrivent également dans une démarche de socialisation et d'acculturation. Les enseignants insistent sur le fait qu'il est important que l'enseignement bi-plurilingue se fasse dès le plus jeune âge. Ces représentations des pratiques langagières nous rappellent que les enseignants et les apprenants naissent et évoluent dans un environnement où l'hyperdiversité langagière est omniprésente (cf. 1.3.2.2a : Territoires scolaires et linguistiques). Or, la contextualisation en didactique nous rappelle qu'il est essentiel de tenir compte de l'histoire des pratiques langagières afin d'éviter la désincarnation des langues de leurs territoires (cf. 4.5.4 Contexte et contextualisation en FLES). À cela s'ajoutent les principes théoriques de l'éveil aux langues et de la biographie langagière, qui insistent sur le fait que le bi-plurilinguisme en milieu scolaire conduit à une identité langagière plus ouverte et plus consciente (cf. 4.5.2.1 : Approche holistique du bi-plurilinguisme)

Apport en matière de processus d'appropriation :

La façon dont les enseignants justifient le classement des langues dans l'exercice de hiérarchisation nous donne donc une indication sur l'affordance des pratiques langagières (cf. 3.1.1.1 : L'affordance d'un dispositif : définition et caractéristique). Cette affordance naît du besoin important d'utiliser les

langues locales et rend compte de nombreuses possibilités d'usages de ces dernières, notamment dans une démarche d'aide à la compréhension de leurs élèves.

8.2.3. Interprétation des résultats issus de l'étape 3 - Entretiens semi-directifs

Rappel :

L'étude des entretiens semi-directifs a pour objectif d'accéder, à nouveau, aux représentations que les enseignants ont de leur métier et de leurs propres pratiques pédagogiques, depuis l'introduction des techniques d'IFADEM. L'analyse des données s'est faite selon deux modalités : analyse de contenu et analyse textuelle automatique. L'analyse de contenu nous a permis de relever 4 thèmes principaux (cf. Tableau 70) : Thème 1 – Difficultés rencontrées lors des pratiques pédagogiques ; Thème 2 – IFADEM et amélioration des connaissances en pédagogie du FLES ; Thème 3 – L'exposition d'une double ligne managériale ; Thème 4 – Déficit en savoir didactique. L'analyse textuelle automatique rend compte de deux thématiques : Thème 1 - Variation du discours selon l'ancienneté des enseignants : les enseignants « experts » se montrent davantage concernés par les problématiques liées à l'apprentissage et aux pratiques bilingues alors que les enseignants « novices » sont davantage préoccupés par la qualité de leur encadrement ; Thème 2 – IFADEM et son apport pédagogique.

8.2.3.1. Interprétation des résultats issus de l'analyse de contenu

a. Interprétation des résultats portant sur le thème 1 – Difficultés rencontrées lors des pratiques pédagogiques

Trois sous-thèmes nous ont permis de formuler le premier thème :

Sous-thème 1 : Respect des règles institutionnelles

À ce niveau, les enseignants expriment les difficultés qu'ils rencontrent parfois à devoir être dans l'obligation, c'est-à-dire dans la contrainte du cadre et des règles institutionnelles. Si tant est qu'il s'agisse d'un marqueur de respect de la discipline et de l'autorité, se traduisant par l'exécution rigoureuse de la procédure pédagogique, le respect scrupuleux de la planification établie à travers la fiche pédagogique de l'enseignant ; il n'en reste pas moins que cette conformité à la règle institutionnelle est génératrice parfois de tensions dans l'activité :

P 1 : chaque fois quand je viens à l'école je déroule mes séquences normalement parce qu'il faut observer +++ dérouler les deux français après ça après la récréation il faut aller vers la séquence ++ bon dans cette dans ces intervalles il faut essayer de faire les évaluations prévues pour la matinée

Le verbe « dérouler » est utilisé plusieurs fois par les enseignants pour indiquer le suivi rigoureux de plan pédagogique prévu avant la séquence sur la base de la préparation de leur fiche pédagogique (cf. 1.3.2.2c et Annexe 18 – Modèles de fiche pédagogique). On peut voir ce phénomène comme le signe des difficultés rencontrées à travers un apprentissage linéaire cherchant à écarter tout obstacle imprévu. C'est ce qu'explique P 3 quand il fait remarquer qu' :

P3 : « il y a aussi des difficultés au niveau de ce qu'on a ce que nous appelons la narration qui est dans le récit que je peux mettre le récit de comte tout ça là il y a des ça dépend de ce que je veux leur enseigner des enfants il y a des enfants doués surdoués les moins doués je prends par exemple un comte eh je peux donner toutefois le début dire à l'élève de me faire le reste ou soit je dis à l'élève j'ai mon texte au complet au tableau je dis à l'élève de me faire ressortir les quatre phases c'est-à-dire la situation initiale l'élément perturbateur la série des actions et la situation finale il y a des élèves rapidement ils s'en sortent, mais par contre : il y a d'autres élèves c'est par tâtonnement qu'ils arrivent à s'en sortir par contre d'autres c'est comment dire c'est le bleu quoi ils n'arrivent pas à s'en sortir »

On voit que, selon P3, les difficultés pour enseigner les structures de la narration relèvent des problèmes qu'il rencontre pour réussir l'explication aux élèves qui ne parviennent pas à comprendre. Ces derniers sont qualifiés de « bleus » et mis en opposition avec les « surdoués » qui parviennent à comprendre dès le début de l'explication. L'enseignant catégorise ses apprenants en fonction de leur niveau de compréhension mais ne semble à aucun moment poser la question de son propre rôle dans la réussite ou non de cette activité pédagogique et du fait que le scénario pédagogique n'est pas adapté aux besoins des apprenants et à la situation. On peut alors s'interroger sur la catégorisation qu'il établit après la performance de ses élèves. On en vient ainsi au second sous-thème.

Sous-thème 2 - Écarts de niveau entre le langage familial et le langage scolaire (habitus familial vs scolaire)

Lorsque P1 formule ce qui suit, elle donne une explication à la variation de niveau constaté par son collègue :

P1 : c'est-à-dire quoi il y a des enfants depuis la maison ils sont déjà habitués à ce que nous XXX à la langue française il y a des enfants qui ont comme langue maternelle c'est la langue que l'enfant peut s'exprimer aisément là dans donc il y a des enfants qui ont comme langue maternelle le français déjà dès le petit âge quand l'enfant commence par dire papa maman c'est uniquement le français c'est à ça qu'on les habitue il y a aussi des parents nantis quand ces enf : les enfants commencent les classes déjà ils ont déjà à leur disposition des livres des documents pouvant les aider à bien évoluer cet enfant ne peut qu'être doué un enfant qui n'a pas ça là et qui est habitué à la langue maternelle qui est le fon de chez nous difficilement quand tu mets le texte au tableau difficilement ça peut être ça dépend de comment il per : il : :: prend il peut s'en sortir si c'est le fon qui domine rapide qui est déjà centré au niveau de+ de sa boîte de réception par rapport aux mots qui sont écrits au tableau cet enfant-là difficilement il va s'en sortir donc tout dépend de la langue maternelle et du niveau de l'enfant

Certains élèves ont donc le français pour L1 (tout au moins dans sa variante populaire). Ils bénéficient également de supports pédagogiques à la maison dont ils se servent pour préparer et renforcer les enseignements, par des cours de soutien scolaire. Leur capacité à répondre plus facilement aux questions de l'enseignant est donc plus spontanée que ceux ne bénéficiant pas de ces supports. Ces élèves bénéficiant d'accompagnement (malgré l'absence de formation des répétiteurs¹⁰²) semblent mieux préparés dès leur arrivée en classe. P 3 fait d'ailleurs remarquer que ceux qui ne disposent pas du français comme L1 ou qui n'y sont pas quotidiennement et intimement exposés ne peuvent réussir l'activité pédagogique que s'il y a un recours aux langues nationales à condition de parler celles en usage dans le milieu scolaire. Nous verrons lors de la discussion que les théories portant sur l'hyperdiversité langagière et l'éducation plurilingue permettent d'expliquer ces phénomènes. Pour remédier à cet écart, les enseignants tentent de trouver individuellement des solutions. Ils organisent des cours de soutien scolaire les samedis aux profits des élèves en difficulté, c'est ce que nous indique P1 :

P1 : je sais les difficultés qu'ils rencontrent est-ce que c'est : je vois cette semaine-ci voilà c'est en français que mes élèves ont ces difficultés dites-vous tous les samedis je suis dans mon école pour y remédier pour pouvoir corriger un tant soit peu je ne peux pas tout corriger, mais je fais le minimum tous les samedis de 9 heures à midi je suis à l'école avec mes enfants et je leur dis dans la semaine j'ai eu à constater telle telle telle erreur au niveau de telle telle telle personne ou bien au ou bien je généralise quoi maintenant nous allons essayer de corriger si c'est le français

Bien que bénéfique, ce travail peut représenter une charge d'activité pour les enseignants nous conduisant au sous-thème suivant.

Sous-thème 3 : Pénibilité des conditions de travail et d'apprentissage

Les enseignants témoignent dans leur discours d'une surcharge d'activité et de conditions parfois difficiles tant pour l'instituteur que pour les apprenants. Ils évoquent notamment que les élèves (ils peuvent parfois parcourir entre 5 à 10 km à pied pour se rendre à l'école chaque jour). Les problèmes soulevés concernent également l'insuffisance du matériel pédagogique :

P4 : en mathématique pour bien faire ton cours il faut le matériel pour la concrétisation parce que quand l'enfant est en face du matériel et que tu lui décrives correctement ce que l'enfant veut faire c'est fini le cours passe donc par rapport à mon cours de mathématique j'amène les matériels qu'il faut et je fais ma concrétisation après ça je passe au pro : euh comment dire à l'exercice et quand l'enfant arrive à résoudre c'est-à-dire l'activité de départ l'enfant ensemble on résout l'activité de départ s'il y a des points d'ombre que l'enfant ne comprend pas on essaye de lui de l'amener à comprendre ça

Les évaluations et jugements que portent les enseignants sur les conditions d'exercice de leur métier témoignent de leur lucidité face aux problèmes que rencontrent le système éducatif béninois et le

¹⁰² Dans un article de 2013 : Accompagnement et soutiens scolaires : l'expérience béninoise, C. Nappom et A. Baba-Moussa exposent l'état des lieux de la question de la carence du système éducatif béninois et jette la lumière sur l'utilité du phénomène de l'accompagnement et du soutien scolaire au Bénin.

sous-secteur primaire en particulier tels que la problématique d'un enseignement plurilingue, la question de l'évaluation des acquis et le manque de matériel pédagogique.

Interprétation des résultats portant sur le thème 1 de l'analyse de contenu - Difficultés rencontrées lors des pratiques pédagogiques

La culture éducative dans laquelle se situent les enseignants permet de comprendre leurs attitudes face au respect scrupuleux des règles institutionnelles (cf. 1.3.1). En effet, institutionnellement, le style d'encadrement est de type transactionnel (cf. 1.3.2.2b, 5.2 et 5.4.1). Le non-respect des consignes et des règles induirait des sanctions voire des freins à l'avancement professionnel. Face aux écarts de niveau dans l'enseignement-apprentissage du FLES, les enseignants soulignent l'apport de l'usage du français à la maison. Cet argument, formulé par l'enseignant, rejoint explicitement les théories de l'enseignement bi-plurilingue qui soulignent l'interdépendance entre les *habitus* langagiers et celles du *translanguaging*. Selon cette dernière, il existe une flexibilité du fait de la combinaison des jeux processuels entre les différentes pratiques langagières (cf. 4.5.1.4 et 2.)

Pour pallier les difficultés des apprenants, les enseignants affichent une conscience professionnelle, en mettant en place des cours d'accompagnement pédagogique, s'inscrivant dans le rôle social qu'ils entendent jouer au sein de leur communauté. Cette volonté fait échos à deux fondements théoriques : (1) l'*expectancy value* et les théories de l'attribution (cf. 4.2.3.2d et e) qui insistent sur le fait que la capacité des réussites des individus (ici la capacité à améliorer la compréhension chez les apprenants) dépend des croyances que ces derniers ont de leur probabilité à réussir leur mission. Cette croyance est influencée par la motivation, déterminante dans l'engagement, le coût, c'est dire l'effort consenti pour y parvenir et la nature du renforcement (positif, réussite vs négatif vs échec). Les enseignants investissent de leur temps (coût) et s'engagent au soutien scolaire sans rémunération (motivation) en vue d'un renforcement positif (réussite de leur mission par le constat d'une évolution du niveau des élèves). (2) L'écart entre le travail prescrit et le travail réel, soulevé par le modèle théorique de l'activité enseignante (cf. Figure 10 : Modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Goigoux (2007)). Ce modèle prévoit également l'activité enseignante au regard d'une relation tripartite institution - apprenants - enseignant. Chacune de ces parties joue un rôle essentiel dans le fonctionnement de l'activité. Le déséquilibre d'une des parties entraîne un dysfonctionnement dans l'activité d'apprentissage. Les enseignants en témoignent lorsqu'ils évoquent leur surcharge d'activité, mais également la fatigue ressentie par les élèves contraints à faire des kilomètres pour se rendre à l'école. En effet, nous connaissons l'influence négative de la

fatigue sur les processus attentionnels donc sur l'apprentissage (cf. Tableau 16 : Les quatre principaux facteurs impliqués dans l'apprentissage). Cette interdépendance entre les différentes entités et le contexte (normes institutionnelles) confirme le caractère systémique de l'activité enseignante telle que formulée en 4.3.2.1a et b.

Apport en matière d'appropriation :

L'activité enseignante est une activité systémique. La qualité de son fonctionnement dépend de l'équilibre de toutes les entités le constituant. La surcharge d'activité, évoquée par les enseignants et qui découle de leur volonté de respecter à la fois les règles institutionnelles et de s'investir davantage dans l'amélioration des compétences de leurs élèves, peut susciter des tensions émotionnellement. Ces dernières constituent un frein au développement du système de soi (cf. Figure 3). Or l'enrichissement du système de soi est indispensable à l'appropriation. Cet élément d'analyse intervient avant même que les enseignants ne parlent de l'introduction d'IFADEM dans leurs pratiques pédagogiques. Qu'en est-il alors lorsqu'il s'agit d'appliquer ce qui a été appris lors de la formation IFADEM. Le second thème issu de l'analyse de contenu apporte un élément de réponse à cette question.

b. Interprétation des résultats portant sur le Thème 2 : l'amélioration des connaissances en pédagogie du et en FLES

Deux sous-thèmes contribuent à l'inertie de ce thème :

Sous-thème 1 - Remédiation phonétique : découverte et compréhension des mécanismes

avant j'avais l'habitude quand l'enfant prononce mal quelque chose automatiquement je le corrige, mais la formation à l'IFADEM m'a dit quand l'enfant prononce quelque chose mal je prends par exemple quand l'enfant à la place de [r] l'enfant dit [l] j'appelle un de ses camarades+ la formation à l'IFADEM m'a dit d'appeler un de ses camarades pour voir si l'enfant peut corriger et maintenant je peux faire encore recours à sa euh rég : comment dire sa région ethnique pour voir si c'est fon nago euh yoruba dendi ou bien batonou donc c'est par rapport+ donc la formation à l'IFADEM

Ici l'enseignant met l'accent sur la découverte et la compréhension des difficultés d'articulation et de prononciation de certains sons par les élèves : [l] qui commute avec [r], ce qui peut d'ailleurs entraîner des difficultés phonétiques, phonémiques et sémantiques.

La technique préconisée par IFADEM est également exposée par P4 qui explique comment surmonter les difficultés de prononciation, il procède par découpe des mots en syllabes et par discrimination auditive.

si c'est par rapport à la prononciation je prends le fon je prends l'aja qui est dans ma classe je prends j'a : je prends le batonou qui est là-bas je leur dis de me lire peut être une portion de phrase que j'aurais écrite au tableau chaque élève me lit ça et là je prends le fon l'aja et le batonou ou bien le dendi que j'ai pu retrouver dans le complexe et eux ils me lisent ça ensemble je vois la prononciation la cette prononciation est-ce que c'est plus comment dire à la place de [r] ou de [l] dont je parle tout au début est-ce que c'est au niveau du aja qui a ça ou bien au niveau du fon au niveau du dendi voilà le processus par lequel moi je XXX pour pouvoir retrouver ça maintenant pour y remédier+ qu'est-ce que je fais je fais je découpe le mot en syllabe quand je découpe le mot en syllabe ou soit je fais consonne plus voyelle quand on met ça ensemble qu'est-ce que ça donne ou soit quand c'est deux consonnes ensemble par exemple je prends le cas de [pr] et de [pl] un enfant peut en voyant [pr] l'enfant peut dire [pl] là je demande à d'autres élèves de la classe quand on met p et r ensemble qu'est-ce que ça donne quand on met p et l qu'est-ce que ça donne parce qu'on a des élèves qui sont bien éveillés dans nos classes qui peuvent rapidement

Sous-thème 2 : Rôle pédagogique de la L1 et problématiques du bi-plurilinguisme en classe

si je veux parler je vais parler+ je vais aller pour et j'irai pour contre parce qu'aujourd'hui à l'IFADEM aujourd'hui moi on m'a appris parce que j'avais l'habitude de : de faire quoi dans ma classe quand tu parles fon je te donne le signal et rapidement tu places au tu places je te signale

XXX que les enfants sont la plupart des enfants c'est par rapport à la langue maternelle c'est ça que je vais dire donc quand tu fais ça et tu arrives à donner l'occasion à l'enfant de s'exprimer dans sa langue maternelle à part le français tu vois que ta séquence de classe est parfaite

À ce niveau, on peut remarquer l'ouverture, rendu possible par IFADEM, en ce qui concerne l'acceptation de l'intégration des L1 dans la pratique pédagogique. L'enseignant indique comment avant IFADEM, il s'emploie à sanctionner tout élève parlant les langues nationales en classe. L'extrait suivant donne plus amplement un aperçu du procédé punitif, une sorte de renforcement négatif et le passage vers une compréhension du rôle pédagogique des langues nationales en classe :

c'est-à-dire quoi je prends coquille d'escargot je mets de corde là dans et tu mets ça au coup et quand tu sors pendant la récréation après la formation de l'ifadem on m'a dit qu'on ne fait plus ça parce que l'enfant doit : être : capable de s'exprimer dans sa langue maternelle la belle preuve il arrive des fois eh tu peux dire quelque chose en français je prends par exemple le loup quand tu vas dans une classe et tu dis le loup je pense que sur trente élèves à peine tu auras deux ou bien trois qui peuvent te dire qui peuvent te décrire réellement ce qu'est le loup en français alors que si l'enfant quand tu dis le loup et tu lui donnes l'occasion de s'exprimer dans sa langue : maternelle à Abomey c'est la langue fon si tu lui donnes l'occasion de s'exprimer dans sa langue maternelle qu'est le fon ou bien ça dépend rapidement l'enfant te décrit ça et là »

P 1, tout en situant l'apport de la L1 dans l'enseignement-apprentissage du FLES, soulève une problématique liée à l'hyperdiversité langagière en classe :

il y a pratique de la langue maternelle+ donc quand nous quand on prend l'enfant chaque fois les groupes quand vous voulez dérouler cette séquence de classe il faut aller d'abord il faut regrouper eh les régions ceux qui sont aja ceux qui sont fon ceux qui sont batonu il faut les regrouper ceux qui sont fon aussi+ là si vous les regroupez+ vous savez déjà dès le début ou bien au milieu à mi euh euh de l'année vous savez déjà les ré : les groupes socioculturels que vous avez dans la classe

Avec la multiplicité des langues en présence, bien souvent, les enseignants ne parlent pas les L1 de tous leurs élèves, ce qui complique davantage l'activité de remédiation phonétique. Dans ces conditions, P1 explique qu'elle procède par regroupement en matière de famille de langues de ses élèves. Cela lui permet ainsi de répertorier les différentes langues en présence dans la classe afin de mieux les prendre en compte en cas de difficulté d'un élève dans l'apprentissage. Mais la question reste de savoir comment faire quand l'enseignant ne pratique aucune des langues :

quand je suis face à cette situation qu'est-ce que je fais+ je suis dans dans dans une école où il y a trois groupes je ne peux pas dire que chez moi parce que chez moi aujourd'hui maintenant c'est uniquement des fon dans les classes d'a côté on peut avoir les aja les batonu donc quand nous voul : quand ce truc-là arrive qu'est-ce que je fais je demande rapidement une permission à ma directrice je vais vers les eh vers les autres collègues pour leur demander est-ce que chez eux est-ce qu'on peut avoir quelqu'un qui comprend la langue batonu la langue dendi des trucs comme ça+ si parmi eux si parmi ces élèves on en trouve là j'amène cet élève-là dans ma classe pour que cet élève-là puisse parler avec les autres et voir

Pour s'en sortir, P1 propose alors de faire appel à d'autres élèves au sein de son établissement qui évolue dans une autre classe. Ce témoignage retient notre attention en ce sens qu'il fait écho au fait que l'enseignant en question réagit positivement (recherche de solution) devant une situation complexe, incertaine et imprévisible.

Interprétation des résultats portant sur le thème 2 – IFADEM et l'amélioration des compétences en enseignement-apprentissage du et en FLES

À travers leur discours, lorsque les enseignants affirment qu'ils comprennent désormais les mécanismes de la remédiation phonétique et le rôle pédagogique de la L1 dans l'enseignement apprentissage du et en FLES, ils confirment l'apport du livret 2 IFADEM intitulé « repérer les erreurs phonétiques et y remédier » et du livret 3 « améliorer l'accueil des élèves francophones et non francophones (cf. 2.2). En théorie, on retrouve à nouveau le principe selon lequel le bi-plurilinguisme constitue un enrichissement en matière d'aptitudes à l'acquisition de nouvelles langues (répertoire langagier varié et dynamique ; cf. 4.5.2.3 et 2). Pourtant, les enseignants rendent compte des problématiques liées à l'hyperdiversité des langues en présence. En effet, le Bénin est un pays plurilingue où plus d'une cinquantaine de langues se croisent (cf. 1.3.2.2a). Cette multiplicité langagière se retrouve dans l'enceinte de l'école, in vivo, et les enseignants ne peuvent pas faire usage du bilinguisme lorsqu'ils sont face à un élève dont il ne maîtrise pas la L1. Ajouter à cela le fait que les enseignants affirment devoir ajuster les tâches de remédiation phonétique en fonction

du profil langagier des apprenants. Sur le plan théorique, deux axes émergent : (1) la problématique de l'apprentissage de l'oral (cf. 4.5.3.3 : L'enseignement-apprentissage de l'oral) qui recouvre les questions liées aux ponctuants et aux variations prosodiques (cf. 4.5.3.2 : L'oral et le phénomène prosodique). Ce qui émerge de cette problématique, c'est le développement d'une grammaire de l'oral, au même titre que la grammaire de l'écrit et dont l'opérationnalisation peut être rendue possible par une approche par tâches. En effet, les enseignants affirment regrouper leurs apprenants en fonction de leurs profils, afin de proposer à chaque groupe des tâches de remédiation phonétique adaptées au profil langagier. Cette résultante nous amène au second axe ; (2) l'hyperdiversité représente à la fois un avantage cognitif pour les apprenants et une contrainte dans l'activité pédagogique des enseignants. Selon l'approche systémique de l'activité enseignante (cf. 4.3.2.1), la contrainte est un élément positif dans l'évolution du système, car elle amène les acteurs du système à se positionner dans une démarche de recherche de solution en vue d'un retour à l'équilibre. C'est ce dont les enseignants témoignent lorsqu'ils tentent d'adapter la remédiation phonétique au profil de leurs élèves. L'idée selon laquelle la contrainte permet d'entretenir le caractère dynamique du système et qu'elle peut être résolue par la tâche se confirme (cf. 4.4.2 : Perspective de l'approche par tâches au regard de la théorie des systèmes d'activité et 4.4.3 : Apports pédagogiques des tâches pour l'enseignement et l'apprentissage en L2).

Apport en matière d'appropriation :

À ce niveau d'observation, on en reste au niveau des discours. Les témoignages n'apportent que des éléments perceptifs. En matière d'affordance du dispositif IFADEM, il apparaît que les enseignants perçoivent clairement les usages possibles de leurs nouveaux acquis, notamment en matière de remédiation phonétique et d'ajustement de ce qu'il leur a été appris en fonction de leurs besoins.

c. Interprétation des résultats portant sur le thème 3 – Double ligne managériale

Dans leurs discours, les enseignants témoignent également des changements qu'ils observent par rapport à l'accompagnement pédagogique dont ils bénéficient de la part de conseillers pédagogiques et des directeurs d'école comparativement au tutorat IFADEM

ce que faisaient les CP les CP de : de notre circonscription c'est quoi quand ils viennent ils choisissent une classe ils peuvent dire aujourd'hui je vais aller en CM2 ils suivent ce qui se passe au CM2 ça veut dire c'est uniquement les séquences de la classe de CM2 qu'il a suivi il n'est pas allé dans les autres classes alors que notre eh : monsieur le : ceux que nous recevons comme à l'ifa : ceux que nous recevons à l'IFADEM le tuto : tutorat c'est tout comme s'ils englobent la maternelle jusqu'à la classe de CM2 donc voilà un peu la différence XXX

bon c'est différent : parce que quand le CP vient on dit que ah le chef est là et : c'est le stress tout le monde (rire) tout le monde se : se retire quand même+, mais : avec l'ifadem le tutorat n'est pas ça+ ils travaillent avec nous+ nous sommes à l'aise+ pas de peur

bon+ oui bon s'il n'était pas tuteur+ et s'il est CP on ne trouve pas le temps de se rencontrer comme ça parce que+ quand le CP arrive peut être pour une inspection ou une visite de classe+ ou bien c'est quand l'enseignant+ a un problème+ qu'il peut aller voir le CP+ le CP ne circule pas tous les jours dans les écoles comme ça+ bon il a peut être un calendrier qui lui permet d'aller visiter les enseignants au moment opportun+

La lecture de ces extraits permet de percevoir le jugement des enseignants sur la pratique d'accompagnement et de suivi pédagogique appliqués par les conseillers pédagogiques à la différence des tuteurs IFADEM. Selon les témoignages, il semblerait que les conseillers pédagogiques disposent de peu de temps à consacrer à chaque enseignant suivi et que leur posture s'apparente souvent à une forme d'injonction : « parce que quand le CP vient, on dit « ah le chef est là et : c'est le stress tout le monde (rire) tout le monde ». Le temps des visites pédagogiques peut être redouté en ce sens qu'il est souvent accompagné d'une fiche d'évaluation pouvant donner lieu à une promotion à l'avancement ou à une affectation (cf. 1.3.3 : Le personnel d'encadrement et 1.3.2.2 : Conditions de travail et statut des enseignants du primaire au Bénin). A contrario, l'enseignant fait aussi remarquer son appréciation du tuteur IFADEM : « avec l'IFADEM le tutorat n'est pas ça, ils travaillent avec nous, nous sommes à l'aise, pas de peur ». Comme nous l'avons vu en 2.2, l'accompagnement par tutorat qui a lieu chaque quinzaine du mois (les mercredis après-midi) regroupe les tuteurs et les enseignants durant 3 à 4 heures de temps. Au cours de ces séances, les enseignants sont invités à poser toute sorte de questions relatives au contenu des livrets IFADEM, et les interactions se passent alors de façon participative et collective.

Interprétation des résultats portant sur le thème 3 – Double ligne managériale :

Discussion

Il apparaît qu'avec l'arrivée du tutorat « ifademien », les enseignants expérimentent deux styles de leadership pédagogique : un style transactionnel porté sur l'évaluation, la récompense et la sanction mises en œuvre par les conseillers pédagogiques ; et un style de type transformationnel axé sur l'accompagnement et le développement du personnel et retrouvé chez les tuteurs IFADEM (cf. 5.25.4.1 et 5.4.3). Il reste que, dans la plupart des cas, c'est le conseiller pédagogique qui se retrouve dans la posture de tuteur IFADEM et qui opère un changement de management. Il semble qu'en se présentant en tant que conseiller pédagogique, il s'inscrit dans l'esprit de l'institution scolaire qui attend de lui qu'il fasse respecter les principes et les règles (normes institutionnelles). Cette posture

transactionnelle est adoptée souvent au détriment des questions relatives au renforcement pédagogique et vice versa. Cette exposition à un double style de management n'est pas sans effet sur les attentes et le rôle attendu, par les encadrants, à l'égard des enseignants. Ces derniers peuvent alors, selon qu'ils doivent répondre aux directives des conseillers pédagogiques ou appliquer les conseils des tuteurs, se retrouver en situation de tensions de rôle (cf. 4.3).

d. Interprétation des résultats issus du thème 4 – Appréciation à l'égard de la formation initiale et des ressources pédagogiques

Les sujets interrogés consacrent une partie de leurs discours à l'appréciation qu'ils ont de leur formation initiale. P1 questionne la qualité de la formation initiale et de l'accompagnement :

je peux dire aujourd'hui par rapport à la formation des enseignants nous ne sommes pas les autorités ne nous accordent plus la formation qu'il faut+ alors↓
deuxièmement : aujourd'hui : tu peux avoir le BEPC aujourd'hui+ il suffit d'avoir ton attestation et tu te présentes au concours si tu es admis XXX donc il y a les autorités, mais nous aussi nous n'a : il y a des enseignants parmi nous qui n'ont pas encore le niveau tout se joue sur le parcours des élèves où des fois on a assez d'échecs

P1 montre comment la formation initiale ne lui semble pas tout à fait adaptée au contexte « les autorités ne nous accordent plus la formation qu'il faut ». L'enseignant semble ici exprimer un écart entre les formations et ses besoins pédagogiques.

Au-delà de cet écart entre formation initiale et besoins, les enseignants mettent également en avant le manque de culture des enseignants pour expliquer les difficultés qui peuvent subvenir dans leur capacité à affronter diverses situations pédagogiques.

il y a des enseignants c'est quand peut-être ils ont le cours qu'ils vont chercher sur le document en rapport avec ce cours pour pouvoir lire, mais quand vous faites ça veut dire que quand vous finissez ça ça ne reste pas

Cette remarque est intéressante en sens que le sujet questionne la responsabilité des enseignants dans l'apparition des difficultés en classe. Autrement dit, il n'attribue pas les difficultés pédagogiques rencontrées qu'au déficit en matière de formation et de ressources pédagogiques.

Interprétation des résultats issus du thème 4 – Appréciation à l'égard de la formation initiale et des ressources pédagogiques : Discussion

Les enseignants remettent en question leur formation initiale et la considèrent insuffisante par rapport à la réalité de leurs besoins. Le lien établi entre la formation initiale et les compétences pour surmonter les difficultés pédagogiques existent en théorie puisque, comme nous l'avons vu en 3.1.3.2, la nature de la formation initiale est déterminante pour entrer dans la professionnalisation

du métier. Or, nous avons décrit en 1.3.3 et 1.3.4, les conditions de recrutement et de formation des enseignants béninois, lesquelles se sont faites dans une dynamique de recrutement de masse afin de pallier la pénurie en personnel enseignant. Cette dynamique s'est traduite par une réduction de la durée de la formation initiale et par extension de sa qualité, surtout en milieu rural où l'on retrouve principalement des enseignants communautaires. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui expliquent l'introduction d'IFADEM en tant que formation continue et professionnalisante.

Les enseignants questionnent leur rôle dans l'apparition des difficultés en classe renvoyant aux théories des attributions causales et de l'*expectancy value* (cf. 4.2.3.2d et 4.2.3.2e) qui établissent un lien entre la réussite des enseignants et l'engagement de ces derniers dans la réussite de la tâche.

Apport en matière d'appropriation :

La qualité de la formation initiale est déterminante dans l'acquisition des compétences professionnelles de base tout en étant fonction du niveau socio-économique du pays. Or, nous avons vu que la situation socio-économique explique la nature des renforcements (positif ou négatif) dans l'apprentissage, donc dans l'appropriation (cf. théorie du locus de contrôle - LOC en 4.3). Plus le niveau socio-économique est élevé, plus les individus se positionnent sur un LOC interne attribuant ainsi leur réussite et leurs échecs à eux-mêmes.

Il apparaît que les enseignants essaient spontanément de questionner leurs pratiques et leur responsabilité dans l'évolution de leurs compétences (empreinte de préréflexivité) même si cette attitude reste au niveau du discours et qu'elle peut être l'expression de désirabilité sociale (cf. 4.3.2.3)

Nous venons d'interpréter l'ensemble des données issues des entretiens semi-directifs selon la modalité d'analyse de contenu. Pour compléter, nous allons à présent nous intéresser aux résultats issus de l'analyse automatique textuelle.

8.2.3.2. Interprétation des résultats issus de l'analyse textuelle automatique

Rappel :

Le traitement automatique des données textuelles, qui a pour objectif de situer la composition et la structure du discours des interviewés, se déroule en deux étapes : Étape 1 - traitement général des données (corpus général) ; Étape 2 - la comparaison des distributions des mots selon la modalité ancienneté « expert » vs « novice ». Nous avons formulé nos résultats en référence à quatre indicateurs : Indicateur 1 - statistiques de base, Indicateur 2 - la Classification Hiérarchique Descendante (CHD), Indicateur 3 l'Analyse de Similitude (ASD) et Indicateur 4 - l'Analyse Factorielle de Correspondance (AFC).

Nous avons constaté que la classification hiérarchique descendante rend compte de 4 classes (cf. Figure 46 : Dendogramme de la CHD issue du corpus général). Trois d'entre elles offrent des indications pertinentes quant à la composition et la structure du discours des enseignants interrogés :

- Dans la classe 3, « Formation IFADEM » (cf. Figure 50 : ASD de la classe 3), qui est la classe qui occupe l'espace le plus important sur l'ensemble du corpus analysé, on observe que le réseau de connexions sémantiques est organisé autour du mot « IFADEM ». Pour les enseignants, IFADEM est associé à la fois à la formation, à la compréhension, à leur métier et plus précisément à leur culture didactique, puisque le mot « enseignant » est associé au lexique suivant : « production », « grammaire », « conjugaison », « leçon ». La façon dont les sujets parlent d'IFADEM est conforme à la définition et aux objectifs d'IFADEM (cf. 2.1.1). En ce sens, la prééminence perceptive (affordance) du dispositif IFADEM par l'enseignant leur permet d'en percevoir clairement l'utilité et les usages.
- Dans la classe 2 « enfants et pratiques langagières » (cf. Figure 48 : ADS de la classe 2), on observe que le mot le plus connexe et organisateur est le mot « enfant ». Le mot « enfant » est relié (arêtes) principalement aux mots « langue », « français », « fon » et « classe ». Cette association de mots fait référence à l'usage des langues lors des interactions en situation d'apprentissage. Cette classe est davantage investie par les productions des enseignants experts (cf. Figure 48) dans le discours desquels l'enfant occupe la place centrale. Elle indique également que les enseignants sont préoccupés par l'usage du français et du fon (bi-plurilinguisme pédagogique).
- Dans la classe 4 « le tutorat » (cf. Figure 49 : ASD de la classe 4), on observe que le mot le plus connexe et organisateur est le mot « difficulté ». Il est fortement relié (arêtes) aux mots « tuteur » lui-même en relation avec les mots « problèmes » et « essayer ». Cela traduit l'image du recours au tutorat en situation de difficulté. Le mot « problème » est ensuite connecté au mot « solution » qui est associé de façon descendante aux mots « documents », « trouver » et « collègue ». L'image ici projetée est celle de la question de la résolution des problèmes par usage de la documentation, du tutorat et par les pairs. Cette classe est investie par les enseignants novices. Leur discours est donc principalement structuré par les questions relatives aux difficultés rencontrées lors des pratiques pédagogiques, par la médiation. En effet, les tuteurs ifademiens ont vocation à occuper le rôle de médiateur dans l'évolution

professionnelle des enseignants et à entretenir des interactions bienveillantes et d'accompagnement.

Interprétation des résultats issus de l'analyse textuelle – Discussion

Sur l'ensemble du contenu analysé, il ressort que les enseignants abordent les effets de la formation IFADEM dont les objectifs portent sur l'évolution des connaissances et des compétences des enseignants du et en français. Associé aux problématiques de l'appropriation, cela signifie que les enseignants perçoivent (affordance) les apports d'IFADEM en matière de pratiques pédagogiques (cf. 3.1.1.1).

On constate également que le discours des enseignants porte sur le tutorat et l'usage du plurilinguisme lors des interactions en classe avec leurs élèves. Le discours portant sur le tutorat est surtout formulé par les enseignants « novices » et celui concernant le plurilinguisme par les enseignants experts. Autrement dit, à travers leur discours, les enseignants novices sont plus sensibles à l'apport de la formation IFADEM en matière d'évolution de l'encadrement en faveur du tutorat. Le tutorat, qui répond à un leadership pédagogique de type transformationnel et qui a vocation, comme nous l'avons vu en 5.4.3, à accompagner les enseignants dans leur développement professionnel et personnel. Les maîtres « experts » se préoccupent plus des questions de compréhension des élèves dans les apprentissages, compréhension facilitée par l'usage du plurilinguisme. L'émergence de ces deux éléments peut s'expliquer au regard de quatre principes théoriques : (1) le cycle de vie des enseignants explicité en 4.3c, 5.4.2, 5.4.2.4 et 5.2.5. Ce modèle théorique laisse apparaître qu'en fonction du niveau d'ancienneté, les enseignants abordent leur métier et leur environnement de travail différemment : on passe d'une phase d'engouement et de stabilisation des pratiques pédagogiques à une étape de remise en question au-delà de la sixième année d'expérience. Les enseignants disposant de moins de 6 années d'expérience sont ouverts à la nouveauté donc à la formation IFADEM ; (2) Ce dernier élément de constat s'explique également par les théories de la socio-émotivité selon lesquelles l'émotion joue un rôle dans le traitement de l'information et que les préférences émotionnelles des individus sont coordonnées par leur rapport subjectif au temps dont il dispose pour agir. Ainsi plus il avance en âge, plus l'individu a tendance psychologiquement à positiver les événements antérieurs et tenter de s'éloigner des événements qui symbolisent le temps qui passe, en l'occurrence le futur. Cette position des êtres humains relatifs à leur vision positive ou négative en fonction du temps disponible et du temps qui passe peut constituer une forme de résistance au changement, à l'innovation et donc aux nouveaux apprentissages.

(3) les modèles cognitifs selon lesquels l'image cognitive qui guide l'action des enseignants varie en fonction de l'ancienneté professionnelle (cf. 5.2.5). Dans ce modèle, l'ancienneté est définie par l'expérience acquise et de l'entraînement par les tâches. L'enseignant expert est alors davantage disposé à trouver des solutions pour résoudre les problèmes de compréhension des apprenants. Selon les enseignants interviewés, la résolution du problème se fait grâce à l'usage des langues locales. Cette solution s'exprime dans les discours des enseignants par la mise en pratique de tâches au cours desquelles ils font usage des langues nationales. L'enseignant novice face à des difficultés lors de ses pratiques pédagogiques exprime plutôt le besoin d'avoir recours au tutorat. Cet élément est d'autant plus pertinent que, dans notre étude, les enseignants « novices » sont majoritairement des enseignants communautaires (cf. 1.3.3) ne disposant même pas de la qualification minimale et d'une formation initiale de qualité (cf. Figure 36 et Figure 39). Ces résultats sont confirmés par ceux de l'analyse factorielle (cf. Figure 51 : Analyse factorielle confirmatoire des classes (lexique)) qui montrent que le discours des enseignants s'articule autour de deux principaux facteurs : les besoins ou la nature des besoins et la formation IFADEM ; (4) la référence à l'enseignement bilingue, exprimée par les enseignants « experts », rejoint l'apport théorique du recours à une approche holistique des pratiques langagières (cf. 4.5.2.1). Cette dernière, qui analyse le bilinguisme selon une approche systémique, souligne son enrichissement dans l'apprentissage du FLES. Mécaniquement, cela est rendu possible grâce au décloisonnement des répertoires langagiers et à la structuration d'une zone commune des processus sous-jacents au bilinguisme, à l'origine de la flexibilité dans les apprentissages.

Le tableau suivant résume l'ensemble des items d'interprétation issus de l'analyse des entretiens semi-directifs.

Tableau 74 : Synthèse des items d'interprétation issus de l'analyse des entretiens semi-directifs

Entretiens-semi-directifs		
	Analyse de contenu	Analyse textuelle automatique
Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écart travail réel-travail prescrit (surcharge cognitive + multi finalité de l'activité pédagogique) ▪ Investissement dans l'activité de remédiation phonétique ▪ Intégration du bi-plurilinguisme en classe (notamment depuis IFADEM) ▪ Double ligne managériale : tuteur/CP (tension de rôle) ▪ Formations initiales insuffisantes ▪ Ressources pédagogiques ▪ Respect du cadre institutionnel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usage de la L1 en classe ▪ Statut de la L2 comme langue d'enseignement ▪ Affordance des langues locales ▪ 2 lignes managériales : CP/tuteur (tensions de rôle) ▪ Apport d'IFADEM en matière de ressources pédagogiques (culture didactique) ▪ Sensibilité des nouveaux enseignants aux formations ▪ Déploiement de la relation apprenant-enseignant chez les enseignants expérimentés ▪ Tutorat au cœur des préoccupations des enseignants ayant le moins d'expérience

L'analyse qualitative des entretiens semi-directifs confirme la place respective (affordance) attribuée par les enseignants, quelle que soit leur ancienneté, à la L1 et à la langue française. Les L1 sont utilisées en classe dans une démarche d'aide à la compréhension alors que le français occupe un statut de langue d'apprentissage. Des résultats qui ont déjà émergé de l'analyse quantitative des perceptions des pratiques langagières et des pratiques pédagogiques à partir de laquelle il a été rendu compte de la prééminence de l'usage du français et du fon en classe. Les analyses de contenu et contextuelles font également émerger deux problématiques fondamentales dans le cadre de la formation IFADEM : celle du tutorat et celle des pratiques plurilingues en classe. Enfin, un autre résultat demeure pertinent dans le cadre de notre recherche, c'est celui à partir duquel on observe une différence dans les pratiques discursives selon l'ancienneté de l'enseignant : les enseignants les plus âgés sont préoccupés par la recherche de solutions permettant de faciliter la compréhension et l'apprentissage de leurs élèves ; les enseignants novices expriment leur besoin d'accéder au tutorat pour leurs difficultés. Associés à l'appropriation du dispositif de formation IFADEM, ces éléments d'interprétation indiquent que, dans le cadre de l'appropriation, il est essentiel de tenir compte de quatre facteurs : le contexte linguistique d'appropriation, l'ancienneté des enseignants (car, selon leur expérience, ils abordent différemment leur métier donc les formations professionnelles), le bi-plurilinguisme des enseignants et des apprenants, le style d'encadrement (transformationnel vs transactionnel).

Nous venons d'aborder les deux premières étapes de l'analyse des données qualitatives (justifications à l'exercice de hiérarchisation et des entretiens semi-directifs), nous allons à présent poursuivre avec l'analyse des entretiens d'autoconfrontation (troisième et dernière étape de l'analyse des données qualitatives). Il s'agira certes d'évoquer les principaux thèmes qui ressortent de notre analyse de contenu, mais aussi et surtout de faire émerger les sentiments et les doutes des sujets qui témoignent de leurs inquiétudes (dissonances) et de leurs questionnements face à la réalité de leurs pratiques (empreinte de réflexivité).

8.2.4. Analyse des entretiens d'autoconfrontation

Rappel :

L'analyse des entretiens d'autoconfrontation s'est faite également selon deux modalités – l'analyse de contenu et l'analyse textuelle automatique – et au regard de trois indicateurs statistiques : indicateurs 1 - statistiques de base ; indicateurs 2 - classification hiérarchique descendante ; indicateur 3 – analyse factorielle confirmatoire. Deux thèmes (cf. Tableau 71) se dégagent de l'analyse de contenu : thème 1 - Condition de travail ; Thème 2 – Satisfaction personnelle, autoefficacité et pratiques préréflexives. L'objectif principal des entretiens d'autoconfrontation était de relever les empreintes de réflexivité en amenant les participants à questionner leurs actions pédagogiques.

8.2.4.1. Interprétation des résultats issus de l'analyse de contenu

a. Interprétation des résultats issus du thème 1 – Conditions de travail

L'ensemble des enseignants a longuement insisté sur la difficulté de leur métier. L'analyse factorielle recense des expressions récurrentes telles que :

- « c'est pas simple »
- « je ne comprends pas pourquoi pourquoi »
- « mais c'est compliqué tout »
- « mais parfois c'est compliqué tu sais ils font la lecture mot à mot bon bon ça va venir »
- « c'est compliqué »
- « tout ça c'est IFADEM, mais tu sais ça devient beaucoup pour nous c'est toutes les formations »
- « mais nous les enseignants on ne sait plus quoi faire dans tout ça on peut pas par parler notre tuteur fait beaucoup d'effort, mais les autorités ne sont pas faciles il y a des règles partout »
- « on ne nous consulte pas nous on est dans les classes on sait comment les enfants fonctionnent, mais bon »
- « tout c'est compliqué et difficile »
- « c'est difficile »

- « je te jure c'est difficile et je ne connaissais pas encore IFADEM tu sais cette question des langues de chez nous avec le français »
- « c'est compliqué avec tant d'élèves en même temps »
- « la consigne parfois c'est pas simple de leur expliquer en français »

Cette liste d'occurrences nous indique trois axes de questionnement : les pratiques pédagogiques et les difficultés afférentes (« c'est pas simple » ; « c'est compliqué avec tant d'élèves en même temps ») ; leurs pratiques depuis l'apport d'IFADEM (« je te jure, c'est difficile et je ne connaissais pas encore IFADEM, tu sais cette question des langues de chez nous avec le français » ; « tout ça c'est IFADEM, mais tu sais ça devient beaucoup pour nous, c'est toutes les formations ») et la question des normes et du rapport à l'autorité publique (« on ne nous consulte pas nous on est dans les classes on sait comment les enfants fonctionnent, mais bon » ; « .../tu sais cette question des langues de chez nous avec le français » ; « mais nous, les enseignants, on ne sait plus quoi faire dans tout ça, on peut pas parler notre tuteur fait beaucoup d'effort, mais les autorités ne sont pas faciles il y a des règles partout »).

Une autre thématique a retenu notre attention : celle de l'effectif :

avec elle elle saute encore le mot c'est pas simple tu sais quand mes élèves font comme ça je fais l'effort chaque fois bon IFADEM dit de les aider bon bon ce n'est pas simple bon je dois vous avouer que avec le nombre ici moi j'ai 40 élèves les collègues c'est parfois jusqu'à 80 et 90 on n'a pas le temps pour tout faire 45 minutes là c'est difficile

Cet élément de constat nous indique que les enseignants peuvent être confrontés à de fortes sollicitations, du fait de l'effectif élevé d'apprenants, induisant une surcharge cognitive.

b. Interprétation des résultats issus du thème 1 – Conditions de travail

Les premiers instants du visionnage des films se sont déroulés dans un étonnement manifeste des enseignants qui regardent leur production entre sentiment de satisfaction et de préoccupation.

je suis content très content de voir la vidéo c'est vraiment bien je vois que je déroule bien la séquence je suis bien, mais tu sais si le CP était là il y a des choses qu'il va voir oui oui quand je corrige pas les enfants là il ne sera pas je peux être noté là avec la vidéo **maintenant je vois sans lui moi je peux corriger** après ce je fais, mais lui il peut me sanctionner

je suis vraiment ravi, car j'ai pu me faire une idée de moi-même là, mais tu notre classe construire avec terre d'argile c'est pas jolie et confortable, mais je trouve quand même je me débrouille bien je suis bien la procédure et les élèves aussi comprennent

je tiens quand même à te dire que là je suis content je ne sais savais pas que je pouvais passer comme cela à l'écran bon **c'est vraiment bien en me regardant je peux m'améliorer**

je pense c'est vraiment bon quand les CP arrivent c'est toujours pour nous corriger et sanctionner alors **si j'avais la vidéo je vais faire moi-même quelques observations en suivant le guide**

Avec les observations, on constate deux éléments importants : dans un premier temps, les enseignants témoignent d'un intérêt à l'autoconfrontation afin d'exercer une forme d'autosupervision (« si j'avais la vidéo je vais faire moi-même quelques observations en suivant le guide » ; « c'est vraiment bien en me regardant je peux m'améliorer » ; « maintenant je vois sans lui moi je peux corriger »). Cependant, et dans un second temps, le désir d'autosupervision est très vite remis en question par la motivation réelle à l'exercer. Le contenu des productions nous indique que la motivation provient essentiellement du besoin d'éviter la sanction ou d'être bien perçu par l'autorité évaluative (désirabilité sociale ; « les CP arrivent, c'est toujours pour nous corriger et sanctionner » ; « mais lui il peut me sanctionner »)

Dans nos observations, la question des ressources pédagogiques et de leur accessibilité cognitive apparaît également :

le livret 2 et le livret avec l'évaluation, c'est très important pour nous moi avec ENI je ne connaissais pas beaucoup sur les langues tu sais avec le fon le yoruba tout ça avec le français maintenant je sais des choses

Si tant est que les enseignants disposent de contenus d'aide à la pédagogie, ils expriment la difficulté à y recourir du fait d'un déficit de culture didactique (savoirs didactiques essentiels à la compréhension des contenus) renvoyant à l'expertise de leurs encadrants :

le guide et nos responsables c'est eux qui savent comment faire nous on veut des directives des explications de la pédagogie

le tuteur tu l'as vu non celui qui est venu avec toi à l'école bon il est tranquille lui, mais c'est pas ça hein je te dis je te dis quand il vient nous on se dit qu'il va nous noter à IFADEM on discute tu sais tout le monde demande des choses qu'on ne comprend pas dans les livrets IFADEM moi j'aime bien le livret 2 et le livret avec l'évaluation c'est très important pour nous moi avec ENI je ne connaissais pas beaucoup sur les langues tu sais avec le fon le yoruba tout ça avec le français maintenant je sais des choses

Enfin, une dernière thématique attire notre attention : il s'agit du sentiment d'auto-efficacité éprouvé par les enseignants lorsqu'ils parviennent à faire évoluer un élève dans sa prononciation.

P 4 : oui vraiment comme tu le vois je suis vraiment heureux depuis avec IFADEM quand tu fais la discrimination des sons et que l'élève arrive à articuler bien c'est bien quoi en tout cas je sens c'est moi qui change que langue de l'enfant

P 7 : je peux te dire que ce livret 2 là est très riche riche++ XXX bon avant quand l'enfant prononce mal je pense qu'il a la langue remplie tu vois bien bien ce que je veux dire un peu comme la malformation + la+ + bouche quoi ++ donc maintenant là avec notre IFADEM j'ai changé les choses et je sens j'ai l'enfant mieux et c'est bon bon

Sur ce plan, les enseignants se rendent compte de l'apport d'IFADEM en matière de discrimination des sons et d'amélioration des compétences de leurs apprenants dans l'apprentissage oral.

Interprétation des résultats issus de l'analyse de contenu des entretiens d'autoconfrontation : Discussion

Lorsque les enseignants sont confrontés à leurs pratiques pédagogiques, ils commentent ces dernières en exprimant principalement les difficultés rencontrées. Ils les questionnent et attribuent des causes externes (cf. 4.2.3.2d et 4.3) à ces difficultés parmi lesquelles on retrouve : la surcharge de travail, l'effectif élevé, le devoir de respecter les normes institutionnelles et un manque en savoirs didactiques. Plusieurs arguments contextuels et théoriques nous permettent d'expliquer ce premier élément de constat : (1) il existe effectivement une réalité en matière de ration maîtres-élèves (cf. 1.3.2.2) de telle sorte qu'un enseignant du primaire au Bénin est parfois amené à encadrer une classe composée de 45 à 90 élèves. La culture éducative est telle que les enseignants doivent respecter scrupuleusement les normes institutionnelles, du fait de l'omniprésence d'un encadrement de type transactionnel (cf. 5.25.4.1 et 5.4.1.2). Ainsi, tel que l'expriment les enseignants, ce poids institutionnel ne les encourage pas à prendre des initiatives en fonction des besoins et des situations pédagogiques. Enfin, concernant le manque de savoir didactique (comme nous l'avons déjà expliqué lors de la discussion portant sur l'analyse des entretiens semi-directifs), il est lié aux conditions socio-économiques et au fait que, pour répondre au besoin en personnel enseignant, pendant près de 10 ans, un recrutement massif a été réalisé au détriment de la qualité de la formation initiale (cf. 1.2.3) ; (2) Selon l'analyse de l'activité enseignante par verbalisation définie en 4.3.2.3d, l'apport de l'autoconfrontation en matière de développement des aptitudes à la réflexivité nécessite de l'entraînement. En effet, plus le sujet aura recours à l'autoformation, plus il disposera du vocabulaire pour verbaliser ses actions. Cet élément théorique nous permet de comprendre pourquoi les enseignants sont davantage dans le constat que dans la réflexivité (questionnement des pratiques, prise de recul ; cf. 5.4.2 et 5.3) : c'était, pour eux, la première fois qu'ils réalisaient une tâche d'autoconfrontation.

Ce premier élément d'interprétation est toutefois nuancé par le fait que la tâche d'autoconfrontation permet aux enseignants de prendre conscience de l'effet de la remédiation phonétique sur l'amélioration de l'oral des apprenants. Cette prise de conscience est un premier pas vers une attitude pré-réflexive. Le sentiment d'auto-efficacité exprimé par les enseignants lors du visionnage de leur activité pédagogique est aussi le témoin de l'intérêt de l'autoconfrontation : ce sentiment d'auto-efficacité est essentiel à l'acquisition d'une estime de soi et d'une représentation positive de son métier (sens du métier). De plus, il témoigne de ce que les enseignants sentent qu'ils peuvent agir sur le réel (progression des élèves). Ces données sont importantes, car elles renvoient à la stabilité du *self-system* enseignant essentiel à l'apprentissage et à l'évolution des connaissances et des pratiques, telle que nous l'avons décrit en 3.1.3 (cf. Figure 3).

Apport en matière d'appropriation :

La tâche d'autoconfrontation permet d'objectiver les savoirs expérimentiels. Elle met en jeu les mécanismes de réflexivité à travers la prise de recul sur l'action, de la mémoire (récupération des informations pour expliquer les pratiques ; cf. 4.2.2). et de sentiment d'auto-efficacité. L'autoconfrontation est, à ce titre, une activité permettant l'enrichissement du système de soi. En matière d'apprentissage et donc d'appropriation, ces éléments d'interprétation rappellent l'importance de l'expérience (tâche) dans l'évolution des compétences, telle que nous l'avons explicité 4, 4.2.2.2, 4.2.2d et 4.4.2). Enfin, il est important de souligner que c'est sous le regard bienveillant de l'expérimentateur que la tâche d'autoconfrontation et ses bénéfices ont été rendus possibles. Cette donnée rappelle le rôle de la médiation (cf. 5.4.3) dans le processus d'apprentissage développé notamment en 4.1.1 et 4.3.2.1b. En matière de modélisation, on retrouve l'influence de la médiation en tant que facteur relationnel et des facteurs dispositionnels que sont la réflexivité, le sentiment d'auto-efficacité, qui sont des composantes du système de soi (cf. Figure 29).

L'analyse des entretiens d'autoconfrontation s'est faite selon deux modalités : l'analyse de contenu, dont on vient d'interpréter les résultats, et l'analyse textuelle dont l'interprétation des résultats fait l'objet du prochain paragraphe.

8.2.4.2. Interprétation des résultats issus de l'analyse textuelle**Rappel :**

L'analyse textuelle automatique s'est faite au regard de trois indicateurs statistiques : indicateurs 1 - statistiques de base ; indicateurs 2 - classification hiérarchique descendante ; indicateur 3 – l'analyse factorielle confirmatoire.

- a. Interprétation au regard des indicateurs 1 et 2 (statistiques générales et classification hiérarchique descendante)

Les indicateurs 1 et 2 rendent compte d'un faible niveau de production au cours des entretiens d'autoconfrontation.

- b. Interprétation au regard de l'indicateur 3 (analyse factorielle confirmatoire)

Cet indicateur nous renseigne sur la composition et la structure du discours des enseignants : le discours des enseignants se construit principalement autour du champ sémantique de la remédiation phonétique et particulièrement de l'oral (cf. Figure 53 : Analyse factorielle

confirmatoire des classes (lexique)). Ce second élément d'interprétation confirme la réponse d'IFADEM quant au besoin de résoudre les problèmes liés à la prononciation.

Interprétation des résultats issus de l'étape 2 - analyse textuelle – Discussion

Le faible niveau de production constaté peut être mis en relation avec trois principes théoriques et/ou contextuels : (1) les enseignants qui pratiquent pour la première fois la tâche d'autoconfrontation ne disposent pas d'un lexique suffisant pour décrire leur action, ce dernier s'acquérant au fur et à mesure de l'expérience (cf. 4.3.2.3) ; (2) le faible niveau de prise de recul qui émerge de l'analyse textuelle des entretiens d'autoconfrontation. À ce niveau d'interprétation, il est question d'évoquer la difficulté que représentent l'acquisition et la pratique de la réflexivité ; (3) l'encadrement de type transactionnel, auquel sont régulièrement exposés les enseignants, encourage peu les échanges et la verbalisation. Lors de l'activité d'autoconfrontation, s'inscrivant dans une dynamique d'échanges, d'interactions avec un pair (le tuteur, l'expérimentateur), l'enseignant peut, par habitus (cf.4.1.2.3 et 5.5.1), ne faire que reproduire les comportements et attitudes auxquels il est habitué lors des échanges avec son conseiller pédagogique.

En ce qui concerne l'importance de la place accordée à la remédiation phonétique dans le discours des enseignants, elle émerge probablement du fait que les enseignants éprouvent un réel besoin à l'usage de cette tâche, dans l'enseignement de l'oral, puisque nous avons vu en 3.1.1.1 que la prééminence perceptive d'un dispositif (affordance) est fortement liée aux besoins d'usage.

Apport en matière d'appropriation

Ces éléments de constat sont très importants à l'égard de l'ajustement de notre modèle théorique d'appropriation au regard des théories de l'apprentissage (cf. Figure 29 : De la contextualisation à l'appropriation : parcours et facteurs en jeu). En effet, nous avons vu que s'approprier, c'est prendre du recul, c'est pouvoir remettre en question ses perceptions initiales d'usage du dispositif ou ses usages habituels. La réflexivité est, en effet, un facteur clé dans le développement du *self-control* en tant que capacité de l'individu à développer des stratégies d'autorégulation dans son apprentissage grâce au processus de *monitoring* métacognitif (cf. Figure 3).

Par conséquent, la réflexivité est déterminante dans l'enrichissement du *self-system* qui regroupe toutes les dispositions individuelles qui interviennent dans le parcours d'appropriation. Or le faible niveau des pratiques discursives, associé au faible niveau de réflexivité, fait que, en l'état actuel des choses, les enseignants interrogés ne disposent pas de tous les moyens pour s'approprier le dispositif de formation. Pour développer la capacité réflexive, l'expérience est importante. Amener

les enseignants dans un processus d'appropriation, c'est aussi les amener à développer leur capacité réflexive par entraînement à l'activité d'autoconfrontation. L'approche des systèmes d'activité par les tâches, décrite en 4.4.2, montre que les tâches sont une méthode efficace en matière d'entraînement et d'amélioration des apprentissages. Cet apport théorique, croisé à l'interprétation des résultats qui vient d'être faite, nous amène à considérer le rôle des modalités de formation dans l'apprentissage et donc dans l'appropriation. Ces éléments nous autorisent à formuler l'influence positive de l'approche par tâches dans l'appropriation.

Le tableau ci-dessous résume les principaux items qui émergent de l'interprétation des résultats issus de l'analyse de contenu et textuelle.

Tableau 75 : Synthèse des items issus de l'analyse des entretiens

Entretiens autoconfrontation		
	ANALYSE DE CONTENU	ANALYSE TEXTUELLE
INDICATEUR	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfaction devant l'activité d'autoconfrontation ▪ Normes et rapport à l'autorité ▪ Surcharge cognitive ▪ Effectif en classe ▪ Ressources pédagogiques (apport bénéfique d'IFADEM) ▪ Sentiment d'auto-efficacité ▪ Médiation ▪ Attribution causale externe des difficultés rentrées ▪ Commentaire vs remise en question des pratiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peu de production langagière au regard de l'autoconfrontation ▪ Peu de pratiques réflexives ▪ Objectivation des savoirs expérimentiels

Il ressort de l'analyse des entretiens d'autoconfrontation que les enseignants font le constat, de façon générale, des difficultés rencontrées lors de leurs pratiques. Ils se prononcent favorablement à l'exposition d'IFADEM en matière d'acquisition de savoirs didactiques et de nouvelles dispositions à l'exercice de leur fonction (action sur le réel), tout en y introduisant une nuance en matière de surcharge d'activité (tensions de rôle (cf. 4.3) : manque d'information ou conflit entre deux types de pratiques, divergence d'accompagnement entre les tuteurs et les conseillers pédagogiques). Des interprétations qui apparaissent également lors de l'analyse de contenu et de l'analyse textuelle des entretiens semi-directifs (cf. Tableau 74 : Synthèse des items d'interprétation issus de l'analyse des entretiens).

Pour compléter les résultats issus des données quantitatives et qualitatives, et conformément à notre méthodologie de triangulation, nous abordons dans la séquence suivante l'interprétation des

résultats issus de l'analyse des observations des pratiques pédagogiques et langagières des enseignants.

8.3. Interprétation des données issues des observations

Rappel :

L'observation des pratiques pédagogiques s'est faite sur la base de grilles d'observation et l'analyse selon deux étapes : Étape 1 – Analyse des données issues de la grille d'observation ; Étape 2 – Analyse de contenu des remarques libres formulées par les observateurs témoins.

8.3.1. Interprétation des données issues de l'Étape 1 – Analyse des données issues de la grille d'observation

Trois observations relatives aux pratiques pédagogiques et aux pratiques langagières ont été relevées (cf. Tableau 72 : Résultats des observations des pratiques effectives) :

- (1) de nombreuses erreurs de prononciation ont été relevées par les enseignants chez les apprenants (45 occurrences) ;
- (2) les enseignants n'ont pas remédié à toutes les erreurs de prononciation auprès de leurs élèves (28/45 occurrences) ;
- (3) l'observation des pratiques langagières enseignantes atteste de 28 écarts de prononciation par les instituteurs eux-mêmes. À ce niveau, rappelons, d'une part, que la remédiation phonétique est enseignée aux instituteurs, conformément aux normes et aux tests mis en place par le Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Ces règles d'évaluation reposent sur un caractère universel de la prononciation du français. Lorsqu'on enseigne la remédiation phonétique aux instituteurs sur cette base, on s'attend à ce que ces derniers répondent aux exigences en matière de prononciation (prononciation intelligible chez les enseignants). D'autre part, les observateurs témoins étaient tous natifs francophones, en France. Dans leurs observations, ils étaient discriminants en matière de perception phonétique de telle sorte qu'ils pouvaient relever des écarts de prononciation admis communément au Bénin (articulations ou prononciations propres au contexte béninois).

De ces éléments d'analyse, nous pouvons déduire que :

(1) les enseignants ont un intérêt pour la pratique de remédiation phonétique (éléments pertinents de la formation IFADEM ; cf. 2.2 : **Contenu et programmes de formation**). Cet intérêt émerge du fait que les observations de classe montrent que les enseignants, en situation d'enseignement, s'appliquent à l'usage de cette tâche de remédiation, dans l'enseignement de l'oral. À présent que les enseignants connaissent le mécanisme en jeu dans la remédiation, ils en perçoivent les possibilités d'usage et mettent en application ces derniers compte tenu de la situation pédagogique (besoin, perception des écarts de prononciation). Cet élément d'interprétation est appuyé théoriquement par le fait que la prééminence perceptive d'un dispositif (affordance), comme nous l'avons vu en 3.1.1.1, est fortement liée aux besoins d'usage.

(2) la surcharge cognitive (en tant que nécessité de devoir traiter un nombre important d'informations et de tâches ; cf. 4.3.2.1) : deux axes théoriques et contextuels peuvent expliquer cet élément d'interprétation : (1) Avec 28 tâches de remédiation phonétique, il apparaît que les enseignants consacrent beaucoup de temps à cette dernière qui n'est initialement pas prévue dans le programme. Autrement dit, l'activité de remédiation phonétique n'était pas l'objectif des séances pédagogiques. Le temps consacré à la remédiation phonétique s'est fait au détriment du programme. À la fin de la séance, l'enseignant se retrouve dans une situation telle qu'il n'est pas allé au bout de son programme ou qu'il a dépassé le temps prévu à son activité pédagogique. Ce dernier point se confirme par le nombre de minutes excédentaires (cf. Tableau 66 : Présentation de l'échantillon de l'étude qualitative (entretiens-semi-directifs et autoconfrontation)) lors des séances des classes vidéoscopées. Il s'élève à 120 minutes pour 8 enseignements, ce qui représente une moyenne de 15 minutes par enseignement ; (2) À cela s'ajoute un nombre d'élèves moyen, par classe, de 48. Or, plus le nombre d'élèves est important, plus le besoin en remédiation sera élevé. Ce besoin est d'autant plus marqué qu'il existe une hyperdiversité langagière (cf. 1.3.2.2a et 4.5.1.4).

(3) Les écarts de prononciation constatés chez les enseignants peuvent s'expliquer par deux principes théoriques : (a) les enseignants, qui n'ont pas le français comme L1, se réfèrent involontairement lors de leurs prononciations et dans l'analyse de ce qu'ils entendent au crible phonologique de leur(s) L1 (cf. 4.5.3.4 : Perception et prosodie). Autrement dit, les enseignants filtrent les sonorités en L2 (le français) grâce aux catégories incorporées en L1 ; (b) en se référant aux techniques de remédiation phonétique, il apparaît que, pour les apprenants adultes, que sont les enseignants, le traitement des unités suprasegmentales (accentuation, rythme, intonation) est à la base de la structuration langagière indispensable en apprentissage de l'oral. Or, face au crible phonologique, l'appropriation de la prononciation reste accessible aux enseignants, mais demande

un investissement cognitif coûteux : les enseignants se retrouvent à devoir gérer, d'une part, la double focalisation liée à leur propre prononciation, c'est-à-dire être attentif aux écarts entre les sons de la L1 et ceux de la L2 (traitement des unités segmentales et suprasegmentales) ; et d'autre part, ils doivent être attentifs aux écarts de prononciation chez leurs élèves et y remédier. Se posent à nouveau la question de la surcharge cognitive, mais aussi celle relative à l'attention dont nous connaissons le rôle dans l'apprentissage (cf. 4.2.2 et Tableau 16 : Les quatre principaux facteurs impliqués dans l'apprentissage).

Les autres pratiques pédagogiques observées que sont : l'entrée dans l'écriture, l'entrée dans la lecture et la mise en avant de la structure grammaticale de l'énoncé (ainsi que les nomment les livrets ; cf. 2.2 : **Contenu et programmes de formation**) ont été peu utilisées.

Enfin, il faut souligner que la **pratique bi-plurilingue n'a été relevée qu'une seule fois**.

Les remarques libres des observateurs témoins, dont l'analyse de contenu révèle 3 thèmes récurrents (cf. Tableau 73), viennent compléter ces interprétations.

8.3.2. Interprétation des données issues de l'Étape 2 – Analyse des données issues des remarques libres des observateurs témoins

a. Thème 1 - Problème de reconnaissance phonie-graphie ou des graphèmes :

« .../on a aussi fortement le sentiment que les élèves répètent parce qu'ils ont mémorisé par cœur et non par parce qu'ils ont compris. C'est notamment le cas lorsqu'il s'agit de reconnaître les syllabes écrites au tableau »

« Parfois, on ne sait pas si l'enfant répète par apprentissage "par cœur" ou s'il parvient réellement à relire le mot qu'est sur le tableau »

Ces remarques ont été faites par les observateurs à qui était confié le visionnage de séances de lecture oralisée et qui porte sur des tâches de combinatoire. Il est important de relever que, lorsqu'on observe les vidéos en question, il apparaît effectivement que l'élève, qui parvenait à prononcer et à répéter lors de la tâche en combinatoire, ne parvient plus à le faire lorsqu'on change de tâche et qu'on l'amène à prononcer dans un autre contexte (phrase au tableau). Or, le livret 2 intitulé « repérer les erreurs phonétiques et y remédier » se compose de plusieurs modules portant sur la correspondance phonie-graphie (cf. 2.2 : **Contenu et programmes de formation**). Associé à la compétence en matière d'enseignement de la phonie-graphie, cet élément d'observation pose la question de ce qui a été réellement acquis par les enseignants.

b. Thème 2 – Question liée à l'usage social de la prononciation vs normes

« L'enseignante remédie les enfants sur le mot "chemin" en leur disant de prononcer [ʃmẽ] vs. [ʃə.mẽ] »

Or, selon la norme universelle, les deux façons de prononcer sont admises. La question qui se pose à ce niveau est celle de l'intérêt, en matière d'apprentissage, de prendre du temps pour remédier l'élève et de sanctionner sa prononciation alors qu'elle est admise socialement (universellement). Ce résultat peut être mis en lien avec les excédents de temps et la nécessité de réguler la tâche de remédiation phonétique dans la conduite de l'activité pédagogique.

c. Thème 3 - Difficulté d'appropriation en combinatoire

« L'enseignante tente de faire prononcer le son "pl" à l'élève, il n'y parvient pas malgré plusieurs tentatives. Je pense qu'il aurait été intéressant pour l'élève de l'aider à décomposer le son "p" et le "l" pour ensuite lui faire dire les deux sons simultanément »

À ce niveau, l'observateur témoin relève que l'enseignant n'a pas recours à la tâche de phonie-graphie, ce qui peut expliquer que l'enfant ne parvient pas à réaliser le son attendu. Or l'enseignant observé est un enseignant qui a bénéficié de la formation IFADEM, donc de la formation à la correspondance phonie-graphie. Si tant est qu'il faille relativiser ce manquement, car nous n'avons pas observé les pratiques de l'enseignant en question sur un long terme, il n'en reste pas moins que cette observation pose la question de l'usage spontanée de la phonie-graphie (incorporation de la compétence à l'enseignement de la correspondance phonie-graphie, des suites de la formation IFADEM).

Interprétation des résultats issus de l'observation – En résumé

Le tableau ci-dessous résume les principaux items issus de l'observation des pratiques :

Figure 54 : Synthèse des indicateurs issus de l'observation des pratiques pédagogiques.

OBSERVATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	
INDICATEURS (ITEMS)	Activité de remédiation phonétique très présente Écart de prononciation chez les enseignants (crible phonologique) Surcharge cognitive : excédent de temps de classe, effectif élevé, double focalisation phonologique Faible usage du bi-plurilinguisme Usage de la tâche de phonie-graphie : peu ou mal employé

L'observation des pratiques pédagogiques pose d'emblée la question des usages du dispositif IFADEM en matière de pratiques pédagogiques, donc la question de l'appropriation. Pour illustrer l'apport effectif de ces observations, il serait utile de les comparer aux affordances du dispositif que l'on a pu relever notamment dans l'étude des perceptions des pratiques langagières et pédagogiques à travers les entretiens et les tâches d'associations verbales et de hiérarchisation.

Nous allons donc à présent aborder la discussion générale. L'ensemble des résultats qui ont été obtenus va, dans la présente séquence, être abordé selon notre méthode de triangulation (cf. 6.3.1.2 : Méthode générale) et conformément à nos objectifs (cf. 6.3.1.1 : Rappel des objectifs), en trois étapes :

- (1) mise en tension des interprétations issues des trois niveaux d'analyse (quantitatif-qualitatif-observation) afin de situer les points de convergence et de divergence entre les différents niveaux d'analyse et d'expliquer ces derniers.
- (2) Relever les points qui, selon notre modèle d'appropriation (cf. Figure 29 : De la contextualisation à l'appropriation : parcours et facteurs en jeu), constituent des indicateurs d'appropriation. Ces indicateurs sont relatifs (a) aux écarts entre les affordances du dispositif IFADEM et usages effectifs (l'instrumentalisation et/ou catachrèse) (b) à la médiation ; (c) à

la réflexivité, au recul épistémologique et sentiment d'auto-efficacité (cf. 6.3.1.1 : Rappel des objectifs). Le choix de ces indicateurs s'explique par le fait, comme nous l'avons vu en 5.4 : Les facteurs d'influence dans le processus d'appropriation), qu'ils sont déterminants de l'apprentissage, donc de l'appropriation et de l'incorporation du dispositif IFADEM.

- (3) Ajuster notre modèle d'appropriation aux spécificités du terrain qui émergent de notre contexte et de nos résultats.

8.4. Discussion générale : regard croisé des différents résultats

Rappel :

Nous avons choisi une méthodologie de triangulation, où se complètent trois formes de méthodes de collecte et d'analyse de données : qualitatives, quantitatives et d'observation, afin de vérifier l'exactitude et la stabilité des observations. La première étape de notre discussion consiste donc à comparer les analyses obtenues. L'objectif de notre recherche est la mise en place d'un modèle d'appropriation du dispositif IFADEM, adapté au contexte d'étude. Pour réaliser cet objectif, nous avons vu en 5.5.4 : Problématique et reformulation de la question de recherche, que, sur le plan méthodologique, trois phases étaient nécessaires : **Phase 1 : formuler un modèle théorique d'appropriation** sur la base d'une revue de littérature solide ; **Phase 2 : situer le niveau d'appropriation du dispositif IFADEM chez les enseignants du primaire au Bénin** à partir de nos observations sur la base des critères objectifs d'appropriation ; **Phase 3 : ajuster notre modèle d'appropriation aux réalités du terrain** qui émergent de nos analyses et de nos interprétations.

Nous avons répondu à la première phase de notre objectif grâce aux chapitres 4, 5 et 6. À présent, nous allons nous attacher à relever les indicateurs d'appropriation (étape 2 de la discussion) et à ajuster notre modèle aux réalités du terrain (étape trois de notre discussion générale).

8.4.1. Étape 1 – comparaison des résultats obtenus

Pour évaluer la stabilité de nos observations, nous nous intéressons aux résultats communs à l'analyse des trois types de données (quantitative : tâches d'associations verbales et de hiérarchisation, qualitatives : entretien semi-directif et d'autoconfrontation ; observation : observation des pratiques pédagogiques effectives). Pour cela, nous avons mis en place le tableau

ci-dessous qui rend compte des résultats issus de l'analyse et de l'interprétation des trois types de données :

Tableau 76: Synthèse des items d'interprétation - triangulation

	ANALYSE QUANTITATIVE	ANALYSE QUALITATIVE (entretiens semi-directifs et d'autoconfrontation)		OBSERVATION DES PRATIQUES
		Analyse de contenu	Analyse textuelle automatique	
Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Meilleure approche du plurilinguisme chez les enseignants « ifademiens » ▪ Absence de représentation consensuelle ▪ Perturbation de la composition et de l'organisation de la RSP ▪ Évolution de la posture enseignante (médiation vs instruction) ▪ Statut du français et du Fon ▪ Affordance des langues locales 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écart travail réel-travail prescrit (surcharge cognitive + multi finalité de l'activité pédagogique) ▪ Investissement dans l'activité de remédiation phonétique ▪ Intégration du bi-plurilinguisme en classe (notamment depuis IFADEM) ▪ Double ligne managériale : tuteur/CP (tension de rôle) ▪ Formation initiale insuffisante ▪ Ressources pédagogiques ▪ Tolérance à l'incertitude ▪ Apport du tutorat dans l'encadrement pédagogique ▪ Satisfaction devant l'activité d'autoconfrontation ▪ Normes et rapport à l'autorité ▪ Surcharge cognitive ▪ Effectif en classe ▪ Ressources pédagogiques ▪ Apport du tutorat dans l'encadrement pédagogique ▪ Sentiment d'auto-efficacité ▪ Respect du cadre institutionnel 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Usage de la L1 en classe ▪ Statut de la L2 comme langue d'enseignement ▪ Apprenant-acteur (subjectivité) ▪ Place importante de la remédiation phonétique ▪ 2 lignes managériales : CP/tuteur (tensions de rôle) ▪ Manque de ressources pédagogiques ▪ Apport d'IFADEM en matière de ressources pédagogiques ▪ Déploiement de la relation apprenant-enseignant chez les enseignants expérimentés ▪ Difficultés rencontrées en classe commentées (vs expliquées, questionnées) ▪ Peu de production langagière au regard de l'autoconfrontation ▪ Affordance des langues locales ▪ Sensibilité des nouveaux enseignants aux formations ▪ Tutorat au cœur des préoccupations les enseignants ayant le moins d'expérience 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Activité de la remédiation phonétique très présente ▪ Écart de prononciation chez les enseignants (surdité) +++++ ▪ Excédent de temps de classe (surcharge cognitive) ▪ Faible usage du bi-plurilinguisme ▪ Reconnaissance phonie-graphie incertaine chez les apprenants +++++ ▪ Présence de la multifinalité de l'activité pédagogique

À partir du Tableau 76: Synthèse des items d'interprétation - triangulation, nous avons déduit les axes d'observation que l'on retrouve communément dans les trois modalités d'analyse. Ces axes, résumés dans le Tableau 77 : Synthèse des axes d'interprétation issus de l'ensemble des analyses (qualitative-quantitative-observation), sont les suivants :

Les conditions de travail : il s'agit des conditions de réalisation de l'activité enseignante et de l'encadrement. Il existe un écart entre le travail prescrit (échelle macro) et le travail réel (échelle micro). L'effet de cet écart sur l'activité enseignante s'exprime à travers les phénomènes de surcharge cognitive, le fait que les enseignants ne parviennent pas à respecter le temps prévu pour chaque enseignement et le ratio enseignant/élève. Ce premier écart renvoie au caractère de la multifinalité de l'activité enseignante et aux tensions de rôle (cf. 4.3.2.1) auxquels les enseignants sont confrontés, notamment devant la nécessité d'effectuer de la remédiation phonétique au détriment de l'activité initiale d'enseignement (exemple : mathématique, lecture oralisée). D'autre part, l'exposition à une double ligne managériale apparaît. Il est notamment question de la distance entre l'encadrement issu du tutorat IFADEM porté sur un style transformationnel et celui du conseiller pédagogique issu de la culture éducative béninoise et axé sur un style transactionnel (cf. 5.2, 5.4.1 et 5.4.3). Cette double exposition met les enseignants dans une situation de tension de rôle par rapport à ce qu'il leur est demandé ou exigé par l'autorité directe d'encadrement. Ce qui apparaît à ce niveau c'est le caractère réversible de la formation au tutorat IFADEM. En effet, les enseignants témoignent de ce que les CP, même en ayant bénéficié de la formation au tutorat IFADEM, conservent des comportements pédagogiques qui correspondent à leur posture initiale (surveillance, contrôle, sanction vs accompagnement, médiation bienveillante).

L'effet d'IFADEM sur la culture didactique : cet axe rend compte du renforcement de la culture didactique par l'introduction d'IFADEM (cf. 5.2.7). Ce renforcement est notamment exprimé en matière de savoir didactique à travers la remédiation phonétique et en matière d'encadrement avec l'accompagnement à la progression de l'activité enseignante que permet le tutorat (cf. 2.1.1 et 5.4.3). L'effet d'IFADEM se manifeste également au regard de la prééminence perceptive (affordance, cf. 3.1.1) que les enseignants ont quant aux usages possibles de ce qu'ils ont appris dans le cadre de la formation IFADEM (usage de la L1, remédiation phonétique, médiation dans leur pratique pédagogique, recours au tutorat pédagogique en situation de difficulté).

Les pratiques langagières en classe et le rapport à l'autorité : cet élément fait d'une part état de la place attribuée au français et aux langues locales dans l'enseignement. S'il apparaît que les enseignants pensent que l'usage de la L1 est utile en classe pour faciliter la compréhension, dans les pratiques effectives, il ressort un faible usage du bi-plurilinguisme en classe (cf. 4.5.1.4). Ces

données confortent le poids de la culture éducative et institutionnelle selon laquelle le français est, à ce jour, la seule langue d'enseignement officiellement prescrite¹⁰³ et confirment le respect des normes et de l'autorité renvoyant à la culture éducative ainsi que le rapport à l'autorité (leadership transactionnel ; cf. 1.3.2.2b et 5.25.4.1). Ces analyses traduisent également l'écart qu'il peut y avoir entre l'affordance d'un objet et son instrumentalisation (opérationnalisation et/ou catachrèse ; cf. 3.1.1.1 et 3.1.1.2) par l'action aux travers de tâches réelles (cf. 4.4).

La culture didactique initiale : cet axe traduit les perceptions que les enseignants ont de leur culture didactique initiale. Il en ressort notamment une insuffisance en matière de formation initiale et de ressources pédagogiques. Cette insuffisance a été explicitée en 1.3.2 et 1.3.2.2c. Cet élément d'interprétation rejoint le deuxième axe d'interprétation qui évoque l'apport d'IFADEM dans le domaine des savoirs didactiques.

L'enseignant, un sujet-acteur : cette thématique traite des représentations que les enseignants ont d'eux-mêmes à la fois à travers leur métier et en tant que sujet à part entière. Trois éléments importants émergent : (1) la perception que les enseignants ont de leurs actions et de la possibilité d'agir sur leur environnement varie selon le niveau d'expérience. En effet, les enseignants experts s'expriment davantage lors des entretiens semi-directifs sur les tâches (et notamment les tâches relatives à l'usage de la L1) qu'ils mettent en œuvre pour optimiser la compréhension de leurs apprenants lors des enseignements ; (2) la question de l'auto-efficacité apparaît lors des entretiens d'autoconfrontation au cours desquels les enseignants prennent conscience de l'effet de la tâche de remédiation phonétique sur l'évolution des prononciations de leurs élèves. Ils réalisent qu'à travers l'expérience (l'action) ils peuvent agir sur leur environnement et contribuer à modifier le comportement de leurs apprenants ; (3) les enseignants expriment une volonté, un désir d'accéder à une conscience préréflexive. En effet, ils expriment une satisfaction et un sentiment d'estime de soi lors de l'activité d'autoconfrontation. À ce niveau, il apparaît que l'autoconfrontation par médiation permet aux acteurs de prendre conscience du besoin d'agir pour réellement s'appropriier le contenu IFADEM. Toutefois, et paradoxalement, il ressort également des résultats, un obstacle épistémologique qui se traduit par un faible niveau de questionnement de l'activité pédagogique lors des entretiens d'autoconfrontation. Cet obstacle épistémologique, d'ordre langagier, exprime le fait que les enseignants n'ont pas coutume de décrire ce qu'ils font.

¹⁰³ Les données recueillies datent de 2013, elles ne tiennent pas compte de l'introduction expérimentale du projet ELAN-Afrique. Ce projet expérimente un enseignement bi-plurilingue sur un échantillon restreint représentant une trentaine d'écoles qui n'appartient pas à notre échantillon d'étude.

Tableau 77 : Synthèse des axes d'interprétation issus de l'ensemble des analyses (qualitative-quantitative-observation)

AXE D'INTERPRÉTATION		ITEMS	
1	Les conditions de travail	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écart travail réel-travail prescrit (surcharge cognitive + multi finalité de l'activité pédagogique) ▪ Double ligne managériale : tuteur/CP (tension de rôle) ▪ 2 lignes managériales : CP/tuteur (tensions de rôle) ▪ Respect du cadre institutionnel ▪ Tutorat au cœur des préoccupations les enseignants ayant le moins d'expérience 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Surcharge cognitive ▪ Efficetif en classe ▪ Excédent de temps de classe (surcharge cognitive) ▪ Présence de la multifinalité de l'activité pédagogique
2	L'effet d'IFADEM sur la culture didactique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Investissement dans l'activité de remédiation phonétique ▪ Place importante de la remédiation phonétique ▪ Apport d'IFADEM en matière de ressources pédagogiques ▪ Absence de représentation consensuelle ▪ Perturbation de la composition et de l'organisation de la RSP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Empreinte d'une perturbation de la composition de la structure périphérique des RSP chez les enseignants « ifademiens » ▪ Meilleure approche du plurilinguisme chez les enseignants « ifademiens »
3	Les pratiques langagières en classe et les rapports à l'autorité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intégration du bi-plurilinguisme en classe (notamment depuis IFADEM) ▪ Usage de la L1 en classe ▪ Statut de la L2 comme langue d'enseignement ▪ Faible usage du bi-plurilinguisme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normes et rapport à l'autorité ▪ Usage des langues nationales pour la compréhension ▪ Statut du français et du fon ▪ Affordance des langues locales
4	La culture didactique initiale	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formation initiale insuffisante ▪ Ressources pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ressources pédagogiques ▪ Manque de ressources pédagogiques
5	L'enseignant un sujet acteur	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apprenant-acteur (subjectivité) ▪ Tolérance à l'incertitude ▪ Réceptivité des nouveaux enseignants aux formations ▪ Déploiement de la relation apprenant-enseignant chez les enseignants expérimentés ▪ SEP 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfaction devant l'activité d'autoconfrontation ▪ Difficultés rencontrées en classe commentées (vs expliquées, questionnées) ▪ Peu de production langagière au regard de l'autoconfrontation ▪ Sentiment d'auto-efficacité
6	La discrimination phonétique	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Écart de prononciation chez les enseignants (surdiité) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaissance phonie-graphie incertaine chez les apprenants

La discrimination phonétique : cet axe d'interprétation découle de deux éléments : la présence d'une forme d'inattention chez les enseignants devant des écarts de prononciation dont ils sont les auteurs (cf. 4.5.3.1) et des tâches de phonie-graphie peu ou mal utilisées. Cette thématique soulève la question des insuffisances didactiques en matière d'enseignement-apprentissage oral-écrit renvoyant aux manques des ressources didactiques initiales évoquée lors du quatrième axe d'interprétation. Elle peut également être associée aux conditions de travail (effectif élevé, hyperdiversité langagière, insuffisance en matériel pédagogique, le fait que l'enseignant se retrouve face à des élèves fatiguées par la distance qui sépare son domicile et l'école, sans transport...).

En résumé :

La stabilité de nos observations exprime, tout d'abord, le fait que les enseignants réitèrent le statut privilégié du français en tant que langue unique d'enseignement-apprentissage tout en témoignant d'un paradoxe entre l'appréciation des langues locales en tant qu'aide à la compréhension et le faible usage effectif de ces dernières dans les pratiques pédagogiques. Ensuite, IFADEM est perçue positivement. Ce résultat tient du fait que les enseignants découvrent une nouvelle relation d'accompagnement avec leurs encadrants (tuteurs) avec transparence dans la diffusion et donc l'accès de l'information (ressources) et une amélioration de leurs connaissances théoriques (culture didactique). Toutefois, ce regard positif est confronté au sentiment de surcharge cognitive et de tension de rôle exprimé par les bénéficiaires du fait de la concomitance du projet IFADEM avec d'autres dispositifs de formation continue et une exposition à une double ligne managériale. L'activité d'autoconfrontation est ressentie positivement par les enseignants. Elle leur permet de réaliser la nécessité de bénéficier d'un temps d'entraînement pour réellement incorporer le contenu IFADEM. Si les enseignants prennent conscience, à un certain degré, de leur capacité à pouvoir agir (succès des tâches de remédiations phonétiques), il apparaît cependant, qu'il ne parviennent, grâce au entretiens d'autoconfrontation qu'à commenter leurs pratiques pédagogiques plus que de les questionner.

8.4.2. Étape 2 - relever les indicateurs d'appropriation

Rappel :

Les indicateurs d'appropriation tels que nous les avons formulés en 5.5.4 sont les suivants : (1) les écarts entre les affordances (perceptions) et les usages (pratiques) ; (2) la présence de pratiques pré-réflexives et d'un sentiment d'auto-efficacité ; (3) les indicateurs de variation d'échelle.

8.4.2.1. Écarts entre les affordances (perception) et les usages (pratiques)

Pour constater les écarts entre les perceptions et les pratiques effectives chez les enseignants, au regard de la formation IFADEM, et le fait que les unes remettent en question les autres, nous allons comparer les résultats portant sur l'analyse des représentations et ceux des observations de classe. Il apparaît :

(a) Sur le plan perceptif, les enseignants présentent une meilleure connaissance du plurilinguisme, du rôle joué par le bi-plurilinguisme et des mécanismes en jeu dans l'enseignement-apprentissage du FLES (exemple : adaptation de la tâche de remédiation phonétique au profil langagier de l'apprenant ; cf. 8.1.2.1, 8.1.2.2 et 8.2.3.1a). Or en pratique, les observations montrent que l'usage du bi-plurilinguisme en classe est quasi inexistant et que les tâches de remédiation phonétique et de phonie-graphie sont respectivement surexploitées (instrumentalisation) et mal ou peu utilisées (cf. 8.3.1). À ce niveau, il existe une prééminence perceptive (cf. 3.1.1.1) de la formation IFADEM, mais l'usage des acquis de la formation est soit instrumentalisé (cf. 3.1.1), soit absent.

(b) La question de la surcharge cognitive apparaît au niveau perceptif et dans l'observation des pratiques (cf. 8.2.3.1a, 8.2.4.1a et 8.3.1). L'écart qui se manifeste à ce niveau n'est pas celui entre les perceptions que les enseignants ont de leurs pratiques et leurs pratiques effectives, mais entre ce qui est attendu d'eux et ce qu'ils doivent effectivement fournir comme travail pour parvenir aux objectifs de leur activité pédagogique. Cet écart peut générer des tensions. Selon le modèle des systèmes d'activité (cf. 4.3.2.10 et Figure 8 : Modèle du système général de l'activité de (Engeström, 1999), ces tensions sont source d'enrichissement pour l'activité (ici l'appropriation), mais lorsqu'elles ne sont pas résolues, elles constituent un frein à l'appropriation.

(c) L'apparition d'une évolution perceptive en matière de posture enseignante (cf. 4.4.4.4, Figure 41 et Figure 43) dès lors que les enseignants ont bénéficié de la formation IFADEM. À ce niveau, l'écart se manifeste par la différence qu'il existe entre les enseignants ayant bénéficié de la formation IFADEM et ceux qui n'en ont pas bénéficié. La prééminence perceptive offre ici une indication sur les bienfaits de la formation IFADEM en matière d'évolution d'identité professionnelle (cf. 3.3), grâce, notamment, à la médiation par le tutorat (cf. 4.4.4.2 et Tableau 76). Cette évolution de l'identité professionnelle a un effet positif sur le développement du *self-system* (cf. Figure 3 : *self-system*) donc sur l'appropriation.

En résumé :

La perception des usages du dispositif de formation IFADEM et les usages initialement prévus sont peu ou pas remis en question lors des pratiques effectives. Or nous avons vu lors du 3.1 que l'appropriation d'un dispositif se caractérise par un écart entre les usages effectifs et les perceptions d'usage du dispositif.

8.4.2.2. Pratiques préreflexives et sentiment d'auto-efficacité ;

Ce sont les résultats issus de l'analyse des entretiens d'autoconfrontation à partir desquels nous avons conduit les enseignants à questionner leurs pratiques, couplés aux résultats portant sur les entretiens semi-directifs (perception du métier d'enseignant), qui nous apportent les indicateurs (cf. Tableau 76).

Si lors des entretiens semi-directifs (cf. 8.2.3.1a), les enseignants essaient de situer leur responsabilité face au déficit en matière de savoirs didactiques : attribution causale interne des difficultés rencontrées favorable au questionnement de leurs propres pratiques (cf. 4.3.2.3c et 4.2.3.2d), il apparaît, au cours des entretiens d'autoconfrontation, que les enseignants restent dans le commentaire de leurs actions visionnées et attribuent les difficultés observées essentiellement à des causes externes (poids de l'institution, style d'encadrement, effectifs en classe... ; cf. 8.2.4.1). Ces attitudes ne sont pas caractéristiques de comportements préreflexifs.

Pourtant, grâce à l'activité d'autoconfrontation, les enseignants objectivent leurs savoirs expérientiels (efficacité de la remédiation phonétique sur l'évolution de l'oral des élèves) suscitant en eux un sentiment d'auto-efficacité. Or l'auto-efficacité joue un rôle essentiel dans le développement du *self-system* et des stratégies d'autorégulation dans l'apprentissage (cf. 3.1.2 et Figure 3 : *self-system*).

En résumé :

On retrouve peu de marqueurs de la préreflexivité. À ce stade, les enseignants observés semblent ne pas avoir suffisamment développé les dispositions essentielles à l'appropriation. Pourtant, l'autoconfrontation, à condition d'être menée sous le regard bienveillant d'un médiateur, semble être une tâche qui encourage le développement des capacités préreflexives et l'enrichissement du *self-concept*. Associé au modèle des systèmes d'activité par tâches (cf. 4.4.2.2), introduire la tâche d'autoconfrontation dans la formation des enseignants peut constituer un moyen efficace pour amener ces derniers à l'appropriation d'un nouveau dispositif.

8.4.2.3. Les indicateurs de variation d'échelle.

Rappel :

Lorsque nous avons exprimé notre positionnement épistémologique lors du Chapitre 5 : Positionnement épistémologique : système, variation d'échelle et émergentisme., nous avons annoncé que la variation d'échelle (cf. 5.2) constituerait un élément d'interprétation compte tenu du fait que les variations d'échelle peuvent générer des tensions. Or, nous savons à présent qu'au regard des systèmes d'activité (cf. 4.3.2.1b), la tension joue un rôle dans l'évolution de l'activité (donc de l'appropriation dans le cadre de notre étude).

Cinq variations d'échelle émergent de nos analyses (cf. Tableau 76: Synthèse des items d'interprétation - triangulation) :

a. Échelle 1 : perceptions vs usages

Dans leur discours, les enseignants du primaire au Bénin affirment percevoir l'utilité d'un enseignement plurilingue et en faire usage. En effet, l'analyse quantitative des champs représentationnels des pratiques langagières montre que ces derniers sont structurés par le fon, le français et l'anglais. En se référant à l'approche conceptuelle du dispositif de formation, on se situe au niveau d'analyse de l'affordance. Lorsque l'on compare l'affordance des usages langagiers aux résultats issus des observations des pratiques pédagogiques (instrumentalisation), on constate un écart entre la prééminence perceptive de l'usage plurilingue (formulée dans le discours) et l'usage effectif quasi inexistant de ce dernier. Deux niveaux d'expression émergent : le niveau du discours (perceptions, représentations) et le niveau de l'action, de l'expérience (pratiques), et il existe un écart entre ces deux niveaux.

b. Échelle 2 et 3 : globale vs local et mémoire vs histoire

Lorsque l'on amène les enseignants à justifier l'intérêt du recours au plurilinguisme lors des pratiques pédagogiques, il apparaît que l'usage du fon est perçu comme étant un moyen essentiel d'aide à la compréhension et à l'acculturation, et que son usage est fortement influencé par le poids de l'institution qui, à l'heure où notre étude a été menée, n'autorisait que l'usage du français en tant que langue d'enseignement. On retrouve à ce niveau la distance qui se manifeste au travers du contexte d'étude (cf. Figure 2 : Interrelations entre acteurs locaux et PTF dans le cadre du projet IFADEM au Bénin) et qui se traduit par un écart entre le global et le local, c'est-à-dire entre la dimension macro qui concerne le général, le national voire l'international ou le transnational, et le micro relatif au subjectif, au personnel, au plus intime (cf. 5.2). En effet, la volonté de faire usage

localement de la L1 se confronte à la norme institutionnelle. Ce premier niveau est doublé d'un second niveau de variation d'échelle lequel s'exprime en matière de distance entre mémoire et histoire (cf. 5.2.3). Alors que l'histoire vise un ensemble de séries de transformations, analysée sur une durée assez longue, la mémoire collective s'analyse durant une période qui n'excède pas la durée moyenne d'une vie humaine. Il existe donc un écart de temporalité et des tensions liées aux transformations des pratiques sociales et des pratiques langagières. La mémoire collective des enseignants quant à l'usage du plurilinguisme lors des pratiques pédagogiques est contrainte par l'évolution moins rapide des règles institutionnelles qui s'inscrivent dans l'histoire.

c. Échelle 4 – Novice vs expert

Lorsque nous nous sommes intéressé à observer l'effet du dispositif de formation IFADEM, de façon générale, il apparaît une forte prééminence perspective de l'apport du tutorat dans l'évolution du statut des encadrants et donc de leur modalité d'accompagnement. Cette affordance du tutorat est davantage marquée dans le discours des enseignants ayant le moins d'expérience (novice). Les plus experts, moins préoccupés par le tutorat, s'interrogent davantage sur l'interaction enseignant-élève et plus spécifiquement sur les questions relatives à la qualité de la compréhension des élèves. La variation d'échelle enseignant novice – enseignant expert (cf. 5.2.5) permet de comprendre cette différence. En effet, l'analyse des modèles mentaux a révélé qu'il existe une distinction entre l'apprenant novice et l'apprenant expert. Cette distinction est également soutenue par le modèle théorique du cycle de vie des enseignants qui aboutit à l'élaboration d'un modèle de la carrière des enseignants en cinq étapes, chacune associée à des thèmes révélateurs de caractéristiques attitudinales. Ce modèle laisse apparaître qu'en fonction du niveau d'ancienneté, les enseignants abordent leur métier et leur environnement de travail différemment.

d. Échelle 5 – Savoir théorique vs savoir d'action

En ce qui concerne l'usage de la remédiation phonétique, nous avons constaté un recours excessif de ce dernier au détriment des activités d'enseignement initialement prévues (dépassement du temps imparti). Ces éléments de constat nous conduisent à tenir compte des variations d'échelle entre savoirs théoriques – savoirs d'action ou expérientiels (cf. 5.2.7). En effet, les enseignants font face à l'écart qui existe entre l'affordance de la remédiation phonétique et la mise en pratique effective de cette tâche pédagogique. Il apparaît que les enseignants sont contraints par le temps. Cette contrainte n'a pu être mise en évidence que par l'expérience et par l'exercice d'autoconfrontation sous le regard médié et bienveillant de l'expérimentateur. À ce niveau, l'importance de la médiation est également mise en évidence par les résultats lorsque l'on constate

un écart entre l'intérêt suscité par l'exercice d'autoconfrontation et le peu de production discursive lors de l'exercice.

En résumé :

La variation d'échelle permet de comprendre et de situer l'interdépendance entre les différents niveaux. Étant donné que nous nous situons dans une approche systémique (cf. 5) de l'appropriation, la variation d'échelle rend compte des différents pôles du système. L'approche systémique de l'activité (cf. 4.4.2 : Perspective de l'approche par tâches au regard de la théorie des systèmes d'activité) montre que c'est par l'action, à travers les tâches, que la variation d'échelle est ressentie. Cette dernière peut générer des tensions chez les acteurs qui, à travers l'action, tentent de réduire les écarts. Autrement dit, la tension est génératrice de l'évolution du système puisqu'elle amène les acteurs à produire des tâches pour réduire les écarts entre les différents pôles (exemple : tentative d'ajustement de la tâche de remédiation au profil langagier des apprenants ; cf. 8.2.3.1a)

Nous allons dans le prochain paragraphe situer les éléments de constats issus de nos résultats qui vont en faveur ou non de l'appropriation du dispositif IFADEM. C'est à partir de cette synthèse que nous réajusterons notre modèle théorique d'appropriation.

8.5. Spécificités du terrain et ajustement du modèle d'appropriation

Rappel :

L'appropriation est un processus d'apprentissage (cf. 3.2). Il se traduit par l'apparition de nouvelles connaissances théoriques et l'émergence d'un écart entre les perceptions d'usage (affordance) et les usages effectifs. L'appropriation est d'autant plus importante que le sujet dispose d'une capacité réflexive et qu'il entretient son système de soi (cf. 5.3). C'est sur la base de ces critères que nous allons définir, dans la prochaine séquence, s'il y a eu appropriation ou pas.

8.5.1. Spécificité du terrain d'étude

Le tableau ci-dessous résume les éléments issus de nos analyses en fonction de leur contribution (rétroaction positive ou négative ; cf. 5.1.2 et Figure 20 : Le système (Donnadieu & Karsky, 2002)) au processus d'appropriation du dispositif IFADEM, tel qu'il est conçu. Pour évaluer la nature de leur contribution, nous nous référons d'une part à nos hypothèses (cf. 5.5.4.2), et d'autre part, nous nous attachons, conformément aux approches théoriques qui nous ont permis de proposer notre modèle théorique d'appropriation (cf. 5.5.3), à relever les facteurs contextuels (cf. 5.2),

dispositionnels (cf. 5.4.2), relationnels (5.4.3) et les écarts constatés entre perception d'usage et usage effectif qui vont en faveur ou non de l'appropriation du dispositif IFADEM par les enseignants interrogés.

Tableau 78 : Éléments d'interprétation et appropriation du dispositif Ifadem

	Favorable au processus d'appropriation	Frein au processus d'appropriation
Perception d'usage vs usage effectif	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prééminence perceptive du bi-plurilinguisme et des mécanismes sous-jacents (connaissance théorique) ▪ Tâche de remédiation phonétique apprise ▪ Apport d'IFADEM en termes de culture didactique ▪ Évolution de la perception de la posture enseignante ▪ Tentative d'ajustement de la remédiation phonétique au profil langagier des apprenants 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instrumentalisation de la tâche de remédiation phonétique ▪ Faible usage du bi-plurilinguisme ▪ Usage phonie graphie peu ou mal employé ▪ Pas de représentation consensuelle
Facteurs dispositionnels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ SEP et satisfaction devant l'exercice d'autoconfrontation ▪ Objectivation des savoirs expérientiels ▪ Évolution de la perception de la posture enseignante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La L1 des enseignants n'est pas le français (double focalisation phonologique) ▪ Surcharge cognitive ▪ Peu d'empreintes à la réflexivité (faible production) ▪ Variation d'échelle novice-expert ▪ Formation initiale insuffisante
Facteurs contextuels		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poids de l'autorité institutionnelle et du respect du cadre institutionnel ▪ Faible Situation socio-économique (ressources insuffisantes, effectif élevé...) ▪ Variation histoire-mémoire ▪ Variation Vergès ▪ Hyperdiversité langagière
Facteurs relationnels	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Médiation par le tutorat IFADEM 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Encadrement de type transactionnel par les CP

À la question : les enseignants se sont-ils appropriés IFADEM ? Nous pouvons répondre, au regard du tableau ci-dessus, qu'il n'y a pas d'appropriation du dispositif, à priori.

En effet, si tant est que nous constatons des indicateurs favorables au processus d'appropriation (apparition de nouvelles connaissances théoriques, évolution de la perception de la posture enseignante, objectivations des savoirs et sentiment d'auto-efficacité au regard de la tâche d'autoconfrontation), de nombreux facteurs sont synonymes de frein à l'appropriation, et les écarts constatés entre pratiques effectives et perception ne vont pas dans le sens attendu.

8.5.1.1. À propos des perceptions du métier d'enseignant et des écarts entre perceptions et usages effectifs

(a) L'absence de l'apparition d'une représentation consensuelle du métier d'enseignant est un indicateur de non-appropriation du dispositif.

En effet, selon l'analyse des systèmes d'activité (cf. 4.3.2.1b, Figure 9 : Troisième génération de la théorie de l'activité (Engeström, 2001). pour qu'il y ait une représentation professionnelle, il faut qu'il y ait consensualité comme étant le partage de valeurs communes, de normes, de règles socio-professionnellement partagées. En nous inscrivant dans un système d'activité, il devient difficile, en l'absence de représentation consensuelle, de constituer un groupe, une communauté autour de laquelle les membres adhèrent et s'engagent à respecter les mêmes règles et les mêmes valeurs. Or nous avons vu en 3.2.2 que l'engagement et l'adhésion (cf. 5.4.2.2 et 5.4.2.3) sont des facteurs indispensables à l'appropriation.

(b) L'écart entre perception d'usage et usage effectif n'est pas celui attendu lorsqu'il y a appropriation.

Les sujets semblent présenter une meilleure connaissance de l'enseignement-apprentissage du FLES et une perception positive de l'usage d'IFADEM (intérêt à l'enseignement bi-plurilingue, perception des mécanismes sous-jacents). Ils affirment tenter d'ajuster la remédiation phonétique au profil langagier et faire usage du bi-plurilinguisme compte tenu de son rôle dans l'apprentissage. Cependant, en pratique, on observe peu ou pas d'usage bi-plurilingue, une tâche de phonie-graphie peu ou mal exploitée et une instrumentalisation de la remédiation phonétique. Cette dernière s'exprime par l'usage excessif, voire injustifié, de la remédiation phonétique ayant notamment pour conséquence une surcharge cognitive et le dépassement du temps imparti pour l'activité pédagogique initialement prévue (cf. 8.3.2), sans que les enseignants n'aient conscience de cet écart. La prise de conscience de cet écart permettrait que les pratiques effectives remettent en question les perceptions (affordance) du dispositif. Les propriétés idéelles et fonctionnelles des dispositifs seraient alors mises en tension par les propriétés actuelles (usages ; cf. 3.1.3.1, Tableau 9 : Propriétés d'un dispositif de formation selon Alberio (2010b)) et l'enseignant entrerait dans un processus d'appropriation.

À ce niveau, la question qui se pose est de savoir comment amener les enseignants à prendre conscience de cet écart ? À cela, les théories reposant sur l'analyse de l'activité enseignante par verbalisation, et auxquelles nous souscrivons (cf. 4.3.2.10), répondent que la tâche d'autoconfrontation est un excellent moyen de développer le recul nécessaire au questionnement

des pratiques. Nous avons expérimenté cet effet grâce aux entretiens d'autoconfrontation au cours desquels les enseignants ont pu prendre conscience de l'apport d'IFADEM sur la qualité de leurs pratiques.

8.5.1.2. À propos des facteurs dispositionnels

(a) La L1 des enseignants n'est pas le français (double focalisation phonologique) – surcharge cognitive et insuffisance de la formation initiale

Nous avons constaté une évolution de la perception de la posture enseignante qui a été permise grâce à l'apprentissage par imitation du fait de l'introduction du tutorat IFADEM. Cette évolution est d'autant plus importante dans l'appropriation du dispositif IFADEM que la définition du métier d'enseignant (cf. 3.3) insiste sur l'effet de la perception du « maître » dans l'action enseignante. La variation de la perception du statut de « maître » est prédicatrice de l'évolution des comportements, donc de l'expression des acquis après la formation IFADEM. Pourtant, d'autres facteurs intrinsèques viennent perturber le parcours d'appropriation. En effet, les enseignants, qui n'ont pas le français en L1, font face à une double focalisation phonologique (cf. 4.5.3.1 et 8.3.1(3)) générant une surcharge cognitive. Cette surcharge cognitive, qui renvoie également au caractère de multifinalité de son activité (cf. 4.3c), vient empiéter sur la mise en pratique des acquis d'IFADEM, car, ces derniers, qui font l'objet d'un apprentissage récent, ne sont pas encore stabilisés au point d'être mis en application mécaniquement (cf. 4.2.2 : Les mécanismes de la mémoire). Elle est doublée de l'insuffisance de la formation initiale et du faible niveau d'étude ne permettant pas aux enseignants d'être formés efficacement dès le départ et d'acquérir les aptitudes cognitives indispensables à l'évolution de leur activité professionnelle (cf. 1.3.4.1 et 4.2.2d). On retrouve à ce niveau un faible entretien du *self-concept* professionnel qui est une unité importante du *self-system* (cf. Figure 3). Ce marqueur constitue un frein à l'enrichissement du *self-system* qui joue un rôle important dans l'appropriation (cf. 5.3).

La question qui se pose est double : comment remédier à l'effet de la double focalisation phonologique ? Comment ajuster le dispositif de formation continue au profil des enseignants ? Les théories portant sur la prosodie et la surdité phonique des apprenants (cf. 4.5.3.1) proposent de réduire cet effet en admettant : les erreurs de prononciation sont imputables aux connaissances antérieures relatives à la L1. Elles peuvent influencer la perception de la sonorité et entraîner des décalages dans l'appropriation langag re. L'enseignement-apprentissage, par l'étude des paramètres prosodiques tels que l'acoustique, la production et la perception en analysant le rythme, la durée correspondant au débit de la parole, ainsi que l'accentuation et l'intonation au niveau

phonologique, constituent une piste pour la formation des enseignants en contexte plurilingue. Pour opérationnaliser cette méthode, une approche par tâches (cf. 4.4.2) serait un moyen efficace puisqu'elle permettrait de proposer différentes tâches en fonction de l'unité à améliorer (intonation, accentuation, rythme). En ce qui concerne l'ajustement du dispositif de formation au niveau d'études des stagiaires, il pourrait être intéressant de cartographier les compétences attendues (référentiel de compétences) et les niveaux des enseignants, puis de statuer sur un ajustement de la formation permettant l'évolution et l'acquisition progressive des compétences attendues en fonction du niveau initial des enseignants.

(b) Faible production et réflexivité

Bien que la tâche d'autoconfrontation, à laquelle ont participé les enseignants lors de l'expérimentation, permette une objectivation des compétences acquises, il apparaît que les enseignants produisent peu de contenu. Ce constat traduit un faible niveau de pratique réflexive expliqué par le fait que la pratique réflexive se développe dans le temps puisque le lexique permettant de questionner les pratiques s'acquiert au fur et à mesure de l'expérience (cf. 5.4.2). Or, il s'agissait de la première fois que les enseignants participaient à une tâche d'autoconfrontation. La pratique réflexive est essentielle, car elle représente l'aptitude des enseignants à questionner leurs pratiques (cf. 5.3) et nous avons vu que, plus il y aura réflexivité, meilleure sera l'appropriation d'un dispositif (cf. 5.5.3).

La question qui se pose est de savoir par quel moyen nous pouvons améliorer la pratique réflexive des enseignants ? Toujours en référence aux théories reposant sur l'analyse de l'activité enseignante par verbalisation et auxquelles nous souscrivons (cf. 4.3.2.1), nous proposons de développer des tâches d'autoconfrontation.

(c) Variation d'échelle novice-expert

Selon que les enseignants soient novices ou experts, ils entretiennent un rapport différent à la formation IFADEM. Les uns sont sensibles au tutorat (« novices »), les autres sont principalement préoccupés par l'apport de la formation en matière de connaissances et d'outil leur permettant de pallier les difficultés de leurs élèves. Si cette différence s'explique théoriquement par le fait que l'expérience permet d'enrichir l'affordance du dispositif de formation (cf. 3.1.1.1), elle soulève la question de la nécessité d'ajuster le dispositif au niveau d'expérience des enseignants afin d'optimiser l'appropriation du dispositif de formation par les bénéficiaires (cf. 3.1.3.2).

8.5.1.3. À propos des facteurs contextuels

Parmi les facteurs contextuels, on retrouve : (a) le poids de l'autorité institutionnelle, du respect du cadre institutionnel, et la variation d'échelle : histoire-mémoire et global-local ; (b) l'hyperdiversité langagière ; (c) la faiblesse de la situation socio-économique (ressources insuffisantes, effectifs élevés...). Ces facteurs sont déterminants dans l'appropriation, puisque dans une approche conceptuelle et au regard des théories de l'apprentissage, l'appropriation est un phénomène contextualisé (cf. 3.2 et 4.1.2).

(a) Poids de l'autorité institutionnelle, du respect du cadre institutionnel et variation d'échelle : histoire-mémoire et global-local

L'approche systémique de l'activité (cf. 4.3.2.1a) insiste sur la relation entretenue entre les sujets acteurs et une communauté. Elle précise que l'équilibre de cette relation et du système dépend de la capacité de l'individu à répondre à des exigences normatives et réglementaires de la communauté tout en répondant à ses besoins. Dans notre cas d'étude, la divergence entre les normes institutionnelles et les besoins des enseignants est telle que l'investissement au respect de l'une rend impossible l'exécution de l'autre renvoyant au phénomène de tension de rôle (cf. 4.3c). Autrement dit, il y a une contradiction entre les deux niveaux d'exigence. En effet, et par exemple, la règle institutionnelle n'autorise que l'usage du français comme langue d'enseignement, mais les besoins pédagogiques et la contribution d'IFADEM encouragent l'usage du bi-plurilinguisme. Les enseignants, inscrits dans une culture éducative où règne un rapport à l'autorité de type transactionnel (cf. 5.4.1.1), semblent rester dans le respect strict des règles institutionnelles au détriment de leurs besoins. On retrouve, à ce niveau, les variations d'échelle relatives aux écarts entre mémoire-histoire et global-local (cf. 5.2.3 et 5.2) et la nécessité d'instituer un feedback (bottom-up), allant de l'échelle locale (les enseignants) vers l'échelle globale (institution). Ce feedback permettrait d'ajuster les règles institutionnelles aux réalités du terrain et de réduire l'écart entre le rythme d'évolution au niveau individuel (mémoire) et celui au niveau institutionnel (histoire). Appliquée au contexte Béninois, il serait question pour la DIP (cf. Figure 2) d'ajuster, par exemple, ses modalités d'évaluation en intégrant les apports d'IFADEM dans la grille d'évaluation.

La question qui est alors soulevée est celle de savoir comment amener le développement d'un feedback soutenu entre les deux pôles de l'échelle ? Pour y répondre, il serait intéressant d'orienter

les réflexions vers la mise en place d'une médiation entre les deux pôles compte tenu de la place accordée, par l'activité de médiation, à la verbalisation, donc aux échanges (cf. 4.4.4.2 et 5.4.3).

(b) L'hyperdiversité langagière

La question des ajustements entre le niveau global et le niveau local porte également sur la nécessité d'ajuster le dispositif de formation et son contenu à l'hyperdiversité langagière (cf. 4.5.1.4) à laquelle est confronté le corps enseignant. En effet, les enseignants affirment, par exemple, devoir ajuster la tâche de remédiation phonétique au profil langagier des apprenants. Si cet élément d'observation reste au niveau du discours (car il n'a pas été confirmé par l'observation des pratiques), il n'en reste pas moins qu'il exprime un besoin pour résoudre les problèmes liés à la super-diversité langagière. Une des réponses à cette problématique se trouve dans la mise en place de modules qui offriraient des tâches d'apprentissage spécifiques au profil des apprenants. Face au nombre important d'élèves, les TIC pourraient constituer un outil efficace pour réaliser cette solution : par exemple individualisation de la tâche (cf. 4.4.4 : Apport pédagogique des TIC), mise à disposition de centres de ressources en ligne, multimodalité (son, image, vidéo...) qui ouvrent la voie à la multilittératie (tâches portant sur l'apprentissage de l'oral et de l'écrit).

(c) La faiblesse de la situation socio-économique (ressources insuffisantes, effectif élevé...)

La question du faible niveau socio-économique du pays est importante à soulever pour deux raisons : (1) l'insuffisance des ressources (financières, pédagogiques, énergétiques) peut constituer un frein à l'apprentissage et donc à l'appropriation. En effet, les moyens économiques du pays font qu'il existe une pénurie de personnel enseignant conduisant à l'augmentation du ratio élèves-maître, ou ne permettent pas de disposer des infrastructures rendant possible, par exemple, le développement des transports en commun pour conduire les élèves à l'école (leur évitant de faire des kilomètres à pied, réduisant ainsi la fatigue et favorisant leur attention pour l'apprentissage) ; les ressources pédagogiques sont telles que leur manque provoque des difficultés pédagogiques en classe : par exemple, tous les élèves béninois n'ont pas de supports pédagogiques (cf. 1.3.2.2c), ce qui réduit la qualité du suivi pédagogique lors des séances de classe ; les ressources énergétiques sont telles que les enseignants n'ont pu pleinement bénéficier de l'apport des TIC dans le dispositif IFADEM (cf. 2.1.2 : L'intégration des TIC) : il était prévu que les enseignants puissent accéder régulièrement aux ressources pédagogiques en ligne. Or l'éloignement géographique des zones

rurales d'enseignement, qui sont des zones blanches¹⁰⁴ (peu fournies en réseau internet et téléphonie) par rapport aux ENI (dans lesquelles se trouvent des installations informatiques et des connexions internet), est tel que les enseignants ne peuvent y accéder. L'apport des TIC dans le cadre de la formation IFADEM n'en est donc resté qu'à un stade de sensibilisation à l'usage de l'outil informatique. Autant de paramètres qui freinent l'appropriation de l'ensemble du dispositif de formation IFADEM. (2) Le lien entre niveau socio-économique et le développement du *self-system* (cf. Figure 3) : les théories du locus de contrôle et de l'attribution (cf. 4.2.3.2d) ont montré que le niveau d'internalité (attribution interne des causes et renforcement positif) est d'autant plus important que le niveau socio-économique est élevé. L'internalité joue un rôle dans le développement du *self-system* puisqu'elle permet le renforcement de l'*expectancy value* (croyance des sujets à leur probabilité de réussir ; cf. 4.2.3.2e) par conséquent sur le sentiment d'auto-efficacité. Autrement dit, plus le niveau socio-économique est élevé, plus le *self-system* est enrichi, et plus l'apprentissage, par extension l'appropriation, est meilleur.

À défaut de pouvoir résoudre, dans l'immédiat, les problématiques socio-économiques, nous pouvons nous interroger sur les autres actions à mener au profit du développement du *self-system*. Ainsi, on revient à nouveau sur l'intérêt de la tâche d'autoconfrontation qui contribue au développement du *self-control*, élément du système de soi qui contribue à la réalisation des stratégies d'autorégulation essentielles à l'apprentissage (cf. 3.1.3.2c) ; mais aussi, comme nous avons pu l'expérimenter lors des entretiens d'autoconfrontation dans notre étude, à l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité. Toutefois, soulignons que cela n'est rendu possible que par une médiation bienveillante. Cette précision nous conduit aux derniers facteurs que sont les facteurs relationnels.

8.5.1.4. À propos des facteurs relationnels

Les facteurs relationnels font principalement écho, dans notre étude, aux relations entretenues entre les enseignants et leurs encadrants. Le constat qui ressort de nos analyses de résultats est que les enseignants font l'expérience d'un double style d'encadrement depuis l'arrivée de la formation IFADEM : d'une part, un style d'encadrement de type transactionnel, avec les conseillers pédagogiques, qui se traduit par des échanges exclusivement basés sur l'évaluation, la sanction ou

¹⁰⁴ Une **zone blanche** constitue, dans le secteur des télécommunications, une partie d'un territoire qui n'est pas desservi par un réseau donné, plus particulièrement un réseau de téléphonie mobile ou Internet. Il s'agit souvent des zones les moins densément peuplées (typiquement les zones rurales), pour lesquels les opérateurs n'ont pas d'intérêt à investir dans les équipements nécessaires, car n'espérant pas une exploitation rentable. C'est la dimension territoriale de la fracture numérique (Rizza, 2006; Sagna, 2006)

la récompense ; et d'autre part, un style d'encadrement de type transformationnel qui fonctionne sur la base de la régularité des échanges, du développement de l'individu et de l'accompagnement avec les tuteurs IFADEM. Le tutorat IFADEM encourage l'appropriation du dispositif, car la verbalisation joue un rôle important dans l'apprentissage (cf. 4.1.1) et parce que l'encadrement transformationnel renforce à la fois le SEP et l'engagement affectif (cf. 5.4.3). L'une des questions qui émergent est celle du besoin d'ajustement des normes institutionnelles aux besoins du terrain (*feed-back* soutenu, *bottom-up*). Cette question, déjà soulevée en 8.5.1.3, implique la nécessité de généraliser, par exemple, les modalités d'évaluation et d'encadrement en intégrant les apports d'IFADEM en matière de leadership pédagogique. Cette généralisation permettrait de réduire les écarts entre les apports d'IFADEM qui répondent au besoin des enseignants en matière d'accompagnement pédagogique et les règles institutionnelles, et d'encourager un retour à l'équilibre de la relation sujets-communauté dont nous connaissons l'importance en matière d'évolution des systèmes d'activité (rappel : l'appropriation étant une activité humaine, elle répond aux caractéristiques des systèmes d'activité complexes (cf. 4.3.2.1b)).

En résumé :

Les spécificités du terrain, influençant l'appropriation du dispositif de formation en FLES, qui ressortent de nos résultats, et qui, pour certaines ont déjà été évoquées lors du **Chapitre 1 - Historique du système éducatif béninois : entre politiques linguistiques éducatives et formation des enseignants**, sont les suivantes : l'hyperdiversité langagière, les normes institutionnelles parmi lesquelles on retrouve les politiques linguistiques éducatives et la norme du rapport à l'autorité (style d'encadrement), le niveau socio-économique qui agit sur les outils et les moyens mis à disposition, la L1 des enseignants, le niveau d'étude de ces derniers et leurs formations initiales. Pour pallier les effets de ces facteurs sur l'appropriation, le recours aux tâches, la transformation du style d'encadrement et l'évolution des politiques linguistiques éducatives sont des solutions émergentes. L'ensemble de ces éléments et de leurs interrelations sont représentés par la Figure 57 : L'appropriation au regard du modèle ontologique basé sur les théories d'activité.

8.5.2. Modèle théorique d'appropriation : ajustements au regard des résultats

Rappel :

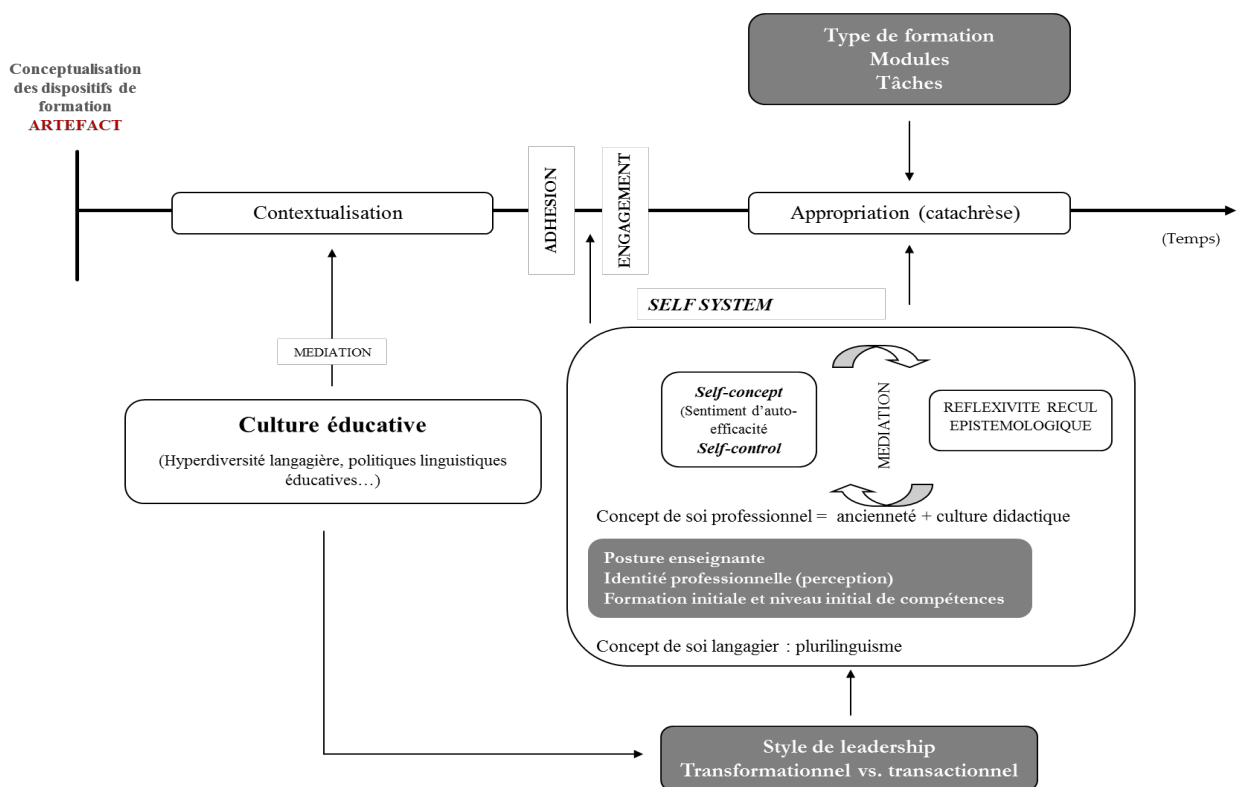
L'issue du présent paragraphe est de réaliser notre objectif en proposant un modèle d'appropriation du dispositif IFADEM ajusté à notre contexte d'étude et à l'enseignement-apprentissage du FLES.

C'est en étant guidé par notre positionnement épistémologique (cf. **Chapitre 5 : Positionnement épistémologique : système, variation d'échelle et émergentisme.**) que nous formulerons le modèle ajusté au regard des approches systémique et émergentiste de l'activité enseignante. La modélisation selon ces approches permet d'illustrer les nouvelles relations qui existent entre les composants du modèle ainsi que les imprévus, et de les projeter sur l'objet réel.

8.5.2.1. Processus et facteurs en jeu dans l'appropriation d'un dispositif du et en FLES : ajustement du modèle théorique

En 5.5.3, nous avons formulé un modèle théorique d'appropriation. Si nos résultats (cf. Tableau 77) ne nous permettent pas de confirmer le rôle médiateur de l'engagement et de l'adhésion, il n'en reste pas moins qu'ils confirment le rôle (soutenu par notre cadre théorique ; cf. 5.2, 5.4.2 et 5.4.3) de la culture éducative, de la médiation et de l'évolution du *self-system* dans l'appropriation.

Figure 55: De la contextualisation à l'appropriation : parcours et facteurs en jeu – modèle ajusté



Plus précisément, ils soulignent :

En matière de facteurs contextuels : l'influence des normes institutionnelles et surtout des écarts entre les normes institutionnelles et la réalité des besoins sur le terrain (exemple : usage du bilinguisme ; l'influence de l'hypersdiversité langagière dans l'évolution des besoins pédagogiques (exemple : ajustement de la tâche de remédiation phonétique au profil langagier des apprenants) ; la nécessité d'ajuster la formation au regard d'une approche par tâches (spécialisation de la formation au regard de l'hyperdiversité ; l'apport de la tâche d'autoconfrontation dans le développement du système de soi) ;

En matière de facteurs dispositionnels : l'importance de tenir compte du fait que les enseignants n'ont pas le français en L1 (*self-concept* langagier), du fait de son influence en matière de crible phonologique ; l'écart qui peut exister dans la relation qu'entretiennent les enseignants avec le dispositif de formation selon qu'ils soient novices ou experts ; l'apport de la préreflexivité dans l'objectivation des savoirs expérientiels (grâce à l'autoconfrontation) ; et enfin, la formation et le niveau initial de compétences qui déterminent les aptitudes des enseignants à répondre à l'évolution de leurs besoins.

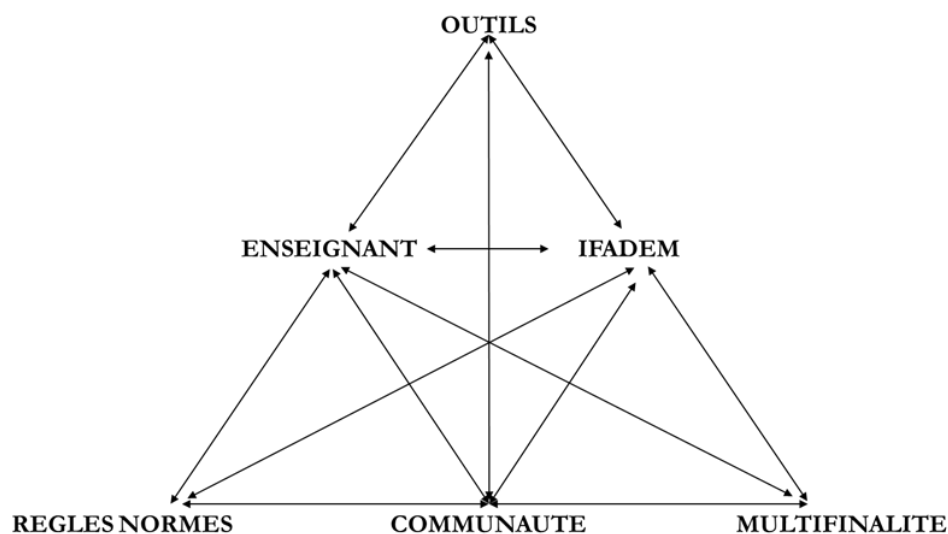
En matière de facteurs relationnels : l'apport du leadership transformationnel, soutenu par le tutorat IFADEM, dans l'évolution de la posture enseignante et donc de l'identité professionnelle (enrichissement du système de soi) comparativement au style transactionnel imprégné dans la culture éducative.

Ajustée à l'apport de nos résultats, la modélisation du parcours d'appropriation et des facteurs en jeu se présente comme suit (les éléments qui émergent de nos résultats sont représentés en gras et encadrés de gris) :

8.5.2.2. Modèle d'appropriation au regard du modèle du système général d'activité

Notre positionnement épistémologique nous amène à considérer l'appropriation, comme activité humaine, au regard des caractéristiques des systèmes complexes d'activité. Ces derniers se caractérisent par la présence de plusieurs éléments en interdépendance et socialement situés (cf. 4.3.2.1). Inspirée du modèle général de l'activité (cf. Figure 8 : Modèle du système général de l'activité de (Engeström, 1999)), la figure ci-dessous représente de façon générale les éléments en jeu dans le parcours d'appropriation :

Figure 56 : Modèle d'appropriation au regard du modèle du système général d'activité

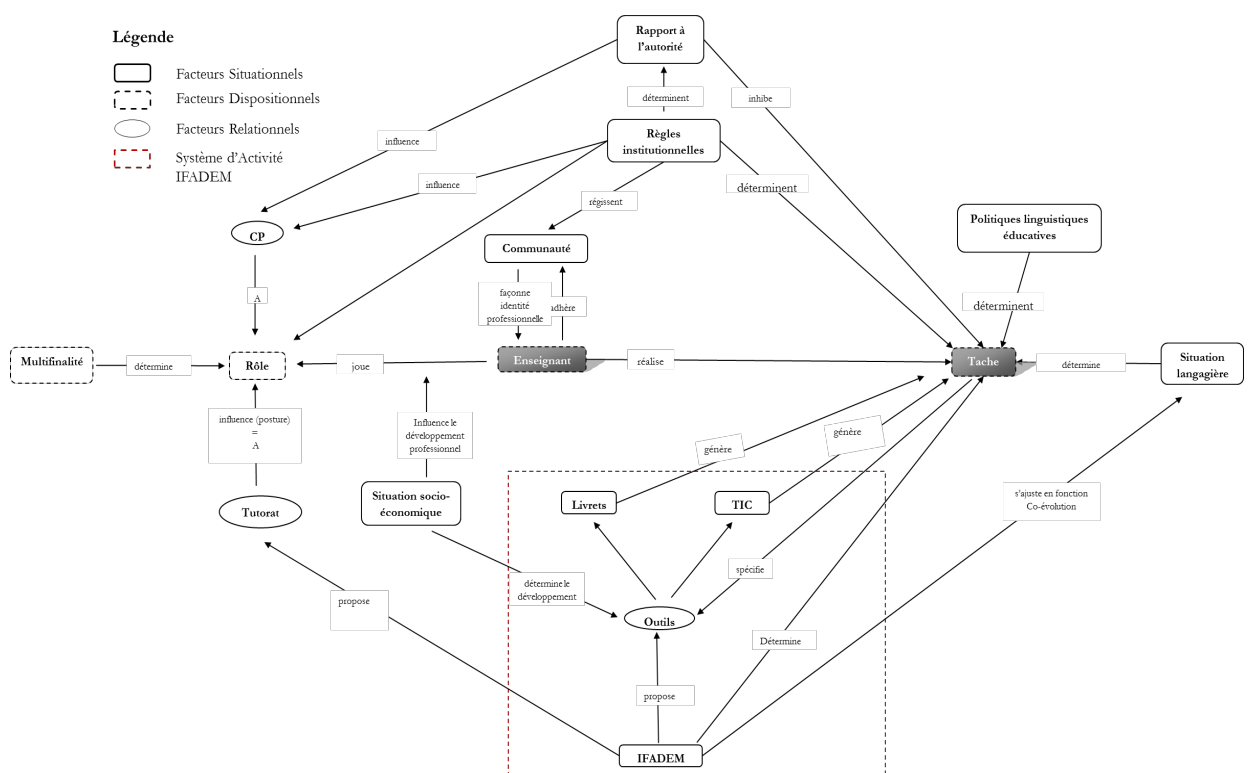


Conformément au Tableau 27 : Pôles et fonctions du système d'activité et aux données issues de nos résultats, les enseignants sont les individus qui participent activement à l'activité d'appropriation. Ils se caractérisent par leur L1, leurs perceptions et leurs pratiques (tâches) ; le dispositif de formation IFADEM destiné à l'enseignement-apprentissage du FLES est l'objet visé par la transformation de l'activité d'appropriation. Il est notamment identifié par le tutorat et l'apport en outils et ressources pédagogiques (TIC, livrets) ; les ressources financières, énergétiques et les technologies (ressources matérielles, pédagogiques, livrets notamment) sont les outils matériels qui médient le rapport à l'activité d'appropriation. Les outils jouent un rôle prépondérant dans l'enrichissement du système, car ils constituent un vecteur par lequel le sujet peut intensifier ou limiter ses actions ; les élèves, les encadrants, les représentants locaux IFADEM, le ministère de l'Éducation et la DIP représentent la communauté ; le style d'encadrement et les politiques linguistiques éducatives représentent les règles institutionnelles ; et enfin, la multifinalité de l'activité enseignante est caractéristique de la division du travail du métier d'enseignant.

8.5.2.3. Ajustement du modèle ontologique basé sur les théories d'activité

Nous allons à présent décrire les relations entretenues entre les différents éléments au regard du modèle ontologique qui s'appuie sur les théories de l'activité (cf. Figure 12 : Éléments d'un modèle ontologique basé sur les théories d'activité). Pour définir la nature des relations, nous nous sommes référés aux résultats de notre étude (cf. Tableau 77) couplés aux éléments théoriques du 5.4 : Les facteurs d'influence dans le processus d'appropriation.

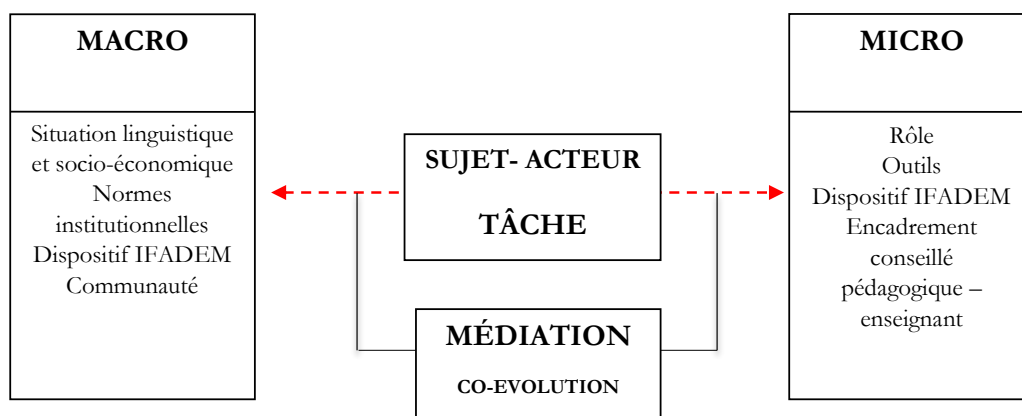
Figure 57 : L'appropriation au regard du modèle ontologique basé sur les théories d'activité



Les relations entretenues entre deux entités sont indiquées et nommées par les flèches (exemple : « l'enseignant joue un rôle »). En matière de distribution, la tâche et l'enseignant représentent les éléments les plus connectés du réseau d'activité. Ce constat rejoint, d'une part, le principe des systèmes d'activité par les tâches qui positionne ces dernières comme étant le moteur de l'activité (cf. 4.4.2.2). C'est l'activation de la tâche qui permet l'évolution de l'activité. D'autre part, il peut être rattaché aux solutions que peut représenter la tâche pour pallier les freins à l'appropriation (cf.174, 175, 178). Le schéma illustre clairement l'exposition aux tensions de rôle à laquelle font face les enseignants (à gauche du schéma ; cf. 4.3.2.1 et 8.4.1) et l'interdépendance entre les différents facteurs selon leur nature (relationnelle, situationnelle, dispositionnelle).

En matière de variation d'échelle et en référence à la Figure 31 : L'appropriation : entre variation d'échelle et facteurs d'intervention, les entités en jeu dans l'appropriation se répartissent de manière suivante :

Figure 58 : Répartition des entités en jeu dans l'appropriation en fonction du pôle de variation d'échelle

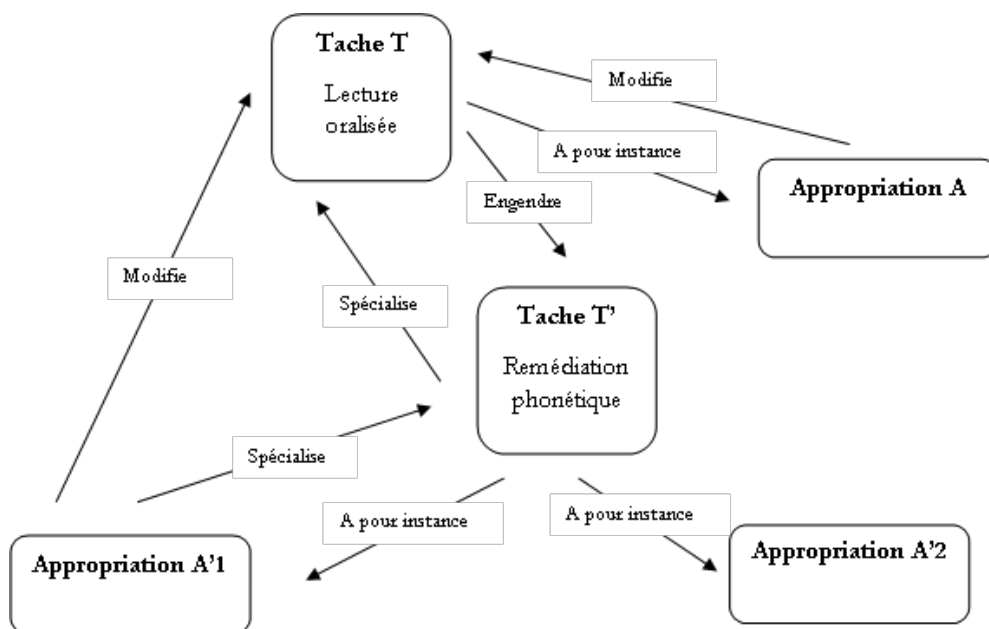


Pour intégrer cette variation d'échelle, il apparaît que le sujet et la tâche sont au centre de l'activité. Le sujet doit nécessairement opérer un grand écart (cf. 5.2) en faisant évoluer les tâches afin de répondre à la fois aux exigences de la communauté et à celles de ses besoins en matière de pratique pédagogique. La médiation (rétroaction) intervient pour optimiser les ajustements nécessaires et résoudre les conflits entre les différents pôles afin de garantir la coévolution source d'équilibre dans les systèmes d'activité. Elle s'opère notamment par négociation de sens (cf.4.3.2.1b). À ce niveau, l'appropriation par la tâche, c'est insister sur la capacité à utiliser les circonstances pour effectuer des tâches « réalistes » (renforcement du *self-system* et du *self-control* essentiel au développement de stratégies d'autorégulation par monitoring métacognitif).

8.5.2.4. Approche émergentiste de l'activité d'appropriation au regard de l'approche par tâches

L'approche émergentiste des systèmes d'activité par les tâches (cf. 4.4.2.2) permet d'aller au-delà de cette représentation en focalisant la modélisation sur le plan de la tâche. En effet, rappelons tout d'abord que l'approche émergentiste de la modélisation représente une aide pour ordonner un environnement (*organizing circumstances*), et notamment celui de l'enseignement-apprentissage en perpétuelle évolution (cf. 5.1.1 et Figure 20). L'émergentisme permet d'établir un lien régulier entre une propriété émergente et ses conditions d'apparition. La première pouvant être prédite sur la base du constat des secondes. Le schéma ci-dessous, inspiré de la Figure 14, illustre comment la tâche de remédiation phonétique, qui est initialement une tâche d'appui à la tâche de lecture oralisée, est devenue prééminente et autonome. L'appropriation du dispositif IFADEM ne se fait plus autour de la tâche de lecture oralisée, mais autour de la tâche de remédiation phonétique. Ainsi, l'appropriation en tant qu'activité peut se faire de manière différente.

Figure 59 : Approche émergentiste de l'activité d'appropriation au regard de l'approche par tâches : cas de la remédiation phonétique



La tâche T lecture oralisée a pour instance l'appropriation du dispositif sous la forme A. La tâche T' est une spécialisation de la tâche T et est engendrée par celle-ci. Dès lors que

l'appropriation de type A modifie sa tâche (T), la relation de spécialisation influence aussi le comportement des variantes A'1 et A'2 de l'appropriation. Toutes les « formes » possibles d'interactions qui en découlent et qui sont déterminées en fonction des situations et des besoins peuvent alors émerger. Chacun des composants exposés à un ensemble de conditions satisfaites simultanément entretient une relation de dépendance avec les propriétés des parties de l'ensemble de cette interaction (le tout). Cette projection implicite permet d'ajuster et de coordonner le tout garantissant la coévolution (cf. 4.4.2.2) essentielle au maintien de l'équilibre du système. Autrement dit, la tâche de rémediation phonétique devient, en elle-même, un système d'activité de telle sorte qu'il existe une interdépendance entre l'appropriation A'1 et la tâche T initiale de lecture oralisée. Cette interdépendance s'exprime de façon à ce que A'1 découle de T, elle-même engendrée par T ; et que A'1 puisse transformer la tâche T (dont elle découle). La modélisation des systèmes d'activité permet ainsi de tenir compte du caractère imprévisible et émergent des activités : le réseau d'activité à caractère non linéaire et sans hiérarchisation prédéfinie est tel que la réalisation d'une tâche peut entraîner la création d'une nouvelle tâche qui devient la tâche principale du système d'activité. Cette modalisation permet de changer de modalité pédagogique passant de la pédagogie « en escalier » ou par phase, à une pédagogie non linéaire.

8.5.2.5. Modélisation de la coévolution des systèmes d'activité

a. Description de la Figure 60 : Deux systèmes coévolutifs : enseignant – dispositif IFADEM :

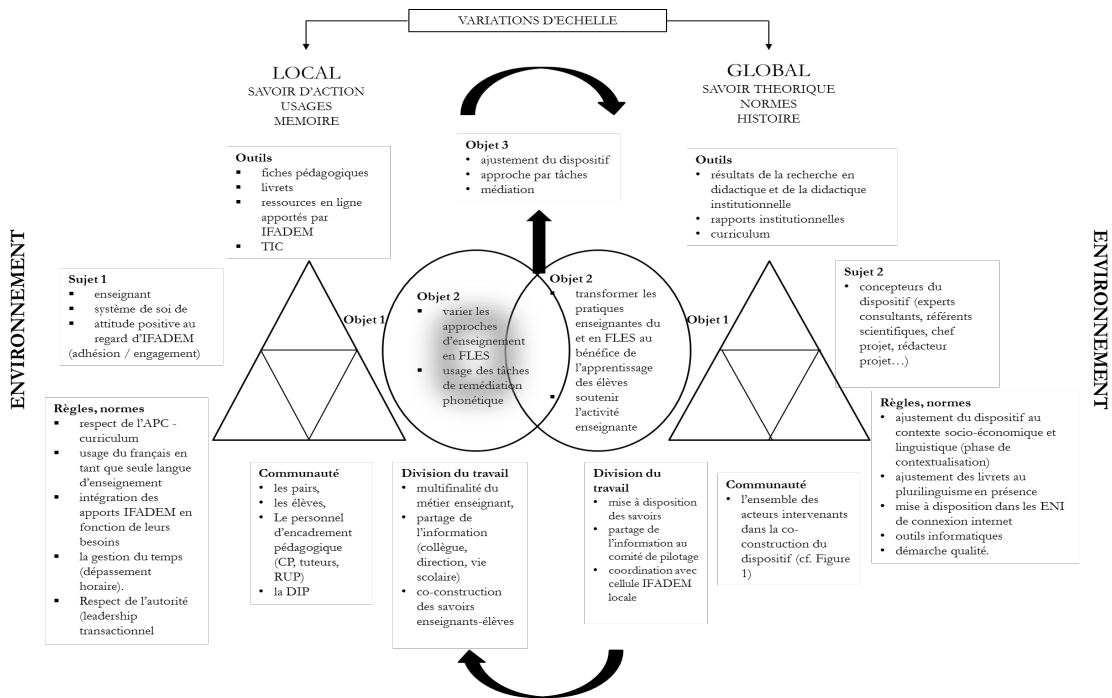
Ce niveau de modélisation nous permet de formuler les mécanismes en jeu dans la démarche coévolutive essentielle à l'appropriation du dispositif IFADEM.

Inspiré du modèle des deux systèmes en interrelation (enseignante et direction) de Barma (2010 ; adaptation du modèle de troisième génération de la théorie de l'activité d'Engeström (2001), cf. figure 9), la figure ci-dessous représente l'appropriation du dispositif IFADEM au regard de la variation d'échelle global-local. Elle met en avant les deux pôles et les axes de transformation de chacun d'eux. Le pôle local se situe à l'échelle de l'enseignant, le pôle global à l'échelle du dispositif IFADEM. Ce dernier en tant qu'artefact est le fruit de l'activité humaine. Il est donc abordé au regard des systèmes d'activité. On retrouve ainsi (à droite du schéma) l'ensemble des entités constitutives du dispositif en tant que système (cf. 2.1). Ces dernières entretiennent des relations les unes avec les autres (caractères distribués ; cf. 4.2.2.1 et 5.1.3.2). L'objet (objet 2 sur la figure) du dispositif est de soutenir l'amélioration des compétences en enseignement-apprentissage du et en FLES ; les principaux outils (outils 2)

qui ont permis la mise en place du dispositif sont les résultats de la recherche en didactique et les ressources en didactique institutionnelle (cf. 5.2.2), les rapports institutionnelles et les curriculums; les sujets (sujet 2) sont les concepteurs du dispositif (experts consultants, référents scientifiques, chef projet, rédacteur projet...); la communauté est représentée par l'ensemble des acteurs intervenant dans la co-construction du dispositif (cf. Figure 2) ainsi que les enseignants, les pairs, les élèves, les encadrants pédagogiques ; et enfin, les règles reposent essentiellement sur l'ajustement du dispositif au contexte socio-économique et linguistique (phase de contextualisation), ajustement des livrets au plurilinguisme en présence, la mise à disposition dans les ENI de connexion internet, d'outils informatiques et enfin la démarche qualité. En termes de division du travail, IFADEM s'est organisé de la façon suivante : mise à disposition des savoirs, partage de l'information avec comité de pilotage, coordination avec cellule IFADEM locale.

En ce qui concerne l'échelle locale, l'appropriation est abordée au regard des enseignants, de leur système de soi et de leur attitude positive au regard d'IFADEM (les sujets) ; leurs outils sont les fiches pédagogiques doublées des livrets et des ressources en ligne, des TIC apportés par IFADEM ; leur communauté s'articule autour des pairs, des élèves, des encadrants pédagogiques, mais également de la DIP ; les règles recouvrent, entre autres, le respect de l'APC, l'usage du français en tant que seule langue d'enseignement, l'intégration des apports IFADEM en fonction de leur besoin et la gestion du temps (dépassement horaire). La division du travail s'exprime au regard de la multifinalité du métier d'enseignant, le partage de l'information et la co-construction des savoirs enseignant-élève. Enfin, l'objet à ce niveau de l'échelle consiste à ce que les enseignants ajustent leurs pratiques au bénéfice de l'apprentissage des élèves.

Figure 60 : Deux systèmes coévolutifs : enseignant – dispositif IFADEM



b. A propos de la co-évolution :

L'objet initial (objet 1) qu'est le dispositif IFADEM, devient un nouvel objet (objet 2) en fonction de ce qui en est fait : conception pour l'objet 2 du système d'activité IFADEM vs. usage pour l'objet 2 du système d'activité du sujet enseignant. C'est la co-évolution de l'objet à travers sa transformation (objet 3) et qui s'exprime par une nouvelle activité enseignante, qui est à l'origine de l'appropriation du dispositif. Le mécanisme de co-évolution se déroule dans un environnement donné et dans le temps (socio-historique cf. 4.2.2.1, 4.3.2.1b et 5.1.3.2). Les deux représentations ovales de l'objet 2 témoignent de la négociation de sens, pendant que chaque système active l'effectuation d'une nouvelle activité. Dès lors, les tensions survenues au sein d'un système et entre les systèmes sont résolues, grâce à la négociation de sens liée à la nouvelle activité émergente. Le schéma illustre l'interdépendance et les interactions des systèmes d'activité (sujet 1 et 2) qui sont complexes et émergents (cf. 5.3). L'objet 3 représente une innovation qui s'est donc produite lors de la transformation de l'objet 1 : l'objet et le motif de l'activité sont reconceptualisés pour épouser un horizon plus large de possibilités par rapport au mode d'activité précédent (cf. Tableau 28). Les tensions (contexte, contradictions, sens, efficience) qui existent au sein du système jouent un rôle central dans la transformation et la production d'innovations. Les tensions ne sont pas nécessairement des conflits ou des problèmes, mais plutôt des tensions structurelles accumulées au fil du temps entre les divers systèmes d'activité. Dans le cadre de nos résultats les tensions s'apparentent à l'exposition à une double manageriale (transactionnelle vs. transformationnelle), l'usage excessif de la remédiation phonétique et le dépassement horaire afférent, l'écart entre l'affordance du bi-plurilinguisme en classe et le faible usage de ce dernier, les cribles phonologiques constatés chez les enseignants, la différence des besoins ressentis vis-à-vis d'IFADEM en fonction de l'ancienneté des enseignants (savoirs et ressources pédagogiques vs. besoin de tutorat ; cf. 8.4.2 et 8.4.2.1). Au regard des principes de la troisième génération des systèmes d'activité, ces éléments, qui semblent constituer un frein à l'appropriation au regard de nos interprétations, ne le sont que parce qu'il n'y a pas de régulation et d'ajustement à l'échelle micro et à l'échelle macro. Pour qu'il y ait un ajustement, le modèle sous-entend que les concepteurs prennent en compte la coexistence de deux domaines à savoir d'une part, les réseaux de problèmes, et d'autre part les réseaux de solutions. Autrement dit, il est nécessaire que les concepteurs et les communautés de chacun des systèmes d'activité tiennent compte des spécificités et des besoins qui émergent de la mise en œuvre des activités afin de trouver des solutions d'ajustement de façon partagée. Ce faisant, il y aura bien co-évolution car la recherche de solutions est distribuée.

Le modèle des systèmes d'activité autorise ainsi l'articulation du *Top-down* (approche descendante) et *bottom-up* (approche ascendante) dans la mise en œuvre de projet ou de dispositif. Les flèches représentent les rétroactions entre les deux niveaux (*top down, bottom up*) qui garantissent les ajustements nécessaires. Les théories socio-constructivistes, que nous avons développées en 4.4.4.2 et 5.4.3, ont insisté sur le rôle joué par la médiation dans l'évolution et la régulation des processus d'apprentissage. Par analogie, la médiation en tant qu'interaction de tutelle (cf. 4.4.4.2 et 5.4.3), facilite la résolution de problèmes et régule les interdépendances et les tensions qui découlent des variations d'échelles. Parmi ces tensions, on retrouve notamment la résistance au changement (cf. 4.2.3.2a : Apprentissage, affectivité et socio-émotivité) constatée dans les pratiques pédagogiques lors de nos observations (cf. 1 ; hésitation à faire usage d'un enseignement bi-plurilingue, pas d'uniformisation du style managérial (CP vs. tutorat, la non implication de la DIP...). En définitive, pour qu'il y ait incorporation du dispositif de formation IFADEM par les acteurs locaux, l'institutionnalisation d'une médiation entre les deux pôles et notamment dans le cadre de la division du travail et de l'ajustement des rôles, demeure nécessaire (cf. 9.2).

En résumé

L'ajustement des modèles au regard de nos résultats montre l'existence de tensions. Ces tensions, qui découlent du caractère émergent et complexe de l'expérience et qui sont constatées par l'action des acteurs locaux, ne constituent un frein à l'appropriation du projet IFADEM que parce que l'intensité de la médiation ne réponds aux exigences du terrain (*bottom up* régulier). L'objectif des modèles ajustés au regard de nos résultats et de notre contexte d'étude est double : formuler des outils d'analyse de l'activité enseignante et d'évolution du dispositif IFADEM ; (2) proposer des pistes et des méthodes concrètes permettant de faire évoluer le dispositif vers son appropriation effective par les acteurs locaux (cf. 9.2)

Chapitre 9 : Limites, implications institutionnelles et ouvertures

9.1. Limites

Notre étude ne fait pas exception à la règle des biais qui peuvent émerger d'une recherche exploratoire et descriptive (cf. 6.1.1 et 6.1.2) :

(1) Limites liées à la technique d'échantillonnage : notre échantillon se compose exclusivement de 95 répondants volontaires œuvrant spécifiquement dans un contexte de travail éducatif au Bénin, donc dans une culture éducative donnée. Cet élément rappelle que notre modèle théorique d'appropriation est postulé pour la formation en enseignement-apprentissage du et en français dans un contexte plurilingue. Nos observations peuvent ne pas être représentatives de l'ensemble des enseignants, puisque les répondants présentent des similitudes pouvant différer des caractéristiques de ceux n'ayant pas participé à l'enquête.

(2) Limite liée au caractère transversal de la recherche : les participants ont manifesté leurs opinions à un moment précis dans le temps. Ces opinions peuvent évoluer. Par conséquent, un des répondants pourrait émettre une position et des sentiments différents lors d'une administration ultérieure du questionnaire. Un biais qui peut être illustré, dans le cas de cette enquête, par le fait que le questionnaire a été diffusé au cours des mois de juin, juillet et août 2012 ; il s'agit d'une période particulièrement détendue pour les enseignants puisqu'ils sont en congé annuel. (3) La limite de l'éveil des représentations ou biais cognitifs : elle survient notamment lorsqu'un répondant peut être tenu averti de l'objectif de l'étude, de ses questions ainsi que d'autres éléments importants, et que cela ait une influence sur les réponses qu'il fournit (Van Campenhoudt, Chaumont, & Franssen, 2005; Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Dans notre étude, par exemple, les enseignants interrogés lors des entretiens semi-directifs et d'autoconfrontation avaient connaissance que les expérimentateurs menaient une étude soutenue par l'institution d'IFADEM.

(4) Le biais lié aux difficultés de contexte : on peut notamment évoquer les conditions de travail parmi lesquelles se trouvent les lieux d'expérimentation qui sont délocalisés et/ou enclavés. Cette première caractéristique soulève notamment les problématiques liées aux transports ou encore aux retards afférents renvoyant au potentiel degré de fatigue et de nervosité de chacun des participants ou expérimentateurs de l'étude.

(5) Parmi les freins à notre recherche, nous pouvons mentionner l'absence d'école expérimentale d'IFADEM au Bénin. En effet, bien qu'une phase pilote ait été menée par l'initiative au cours des années 2008-2010, celle-ci n'a porté que sur des enseignants « pilotes »

et non pas sur une ou plusieurs écoles permettant de prendre en compte l'ensemble des acteurs locaux de l'enseignement (tuteurs, enseignants, conseillers pédagogiques, RUP, élèves). En matière d'expérimentation, cela nous aurait permis de mener une étude comparative plus approfondie en tenant compte de la globalité des acteurs en matière d'appropriation du projet. C'est pour tenter de minimiser l'effet des biais (1) (2) (3) et (5) que nous avons fait le choix d'une méthode par triangulation. En effet, cette méthode a vocation à renforcer l'exactitude et la stabilité des observations (cf. 6.1.2). Pour pallier le biais (4), les enseignants pouvaient choisir les dates d'enregistrement vidéo de leur classe et celles des entretiens afin qu'ils soient dans les meilleures conditions.

9.2. Implications institutionnelles

À l'issue de notre recherche portant sur l'appropriation du projet IFADEM, six axes d'implications institutionnelles nous semblent envisageables. Il s'agit, ainsi que le résume le Tableau 79, d'amplifier les négociations avec les autorités locales, de garantir l'appropriation institutionnelle ; d'encourager le développement des organisations apprenantes (semi-autonome) ; d'améliorer la répartition de la formation continue et des activités pédagogiques ; de renforcer le partenariat recherche en didactique/didactique institutionnelle ; et de mettre en place un dispositif par tâches ouvrant sur une voie intermédiaire.

9.2.1. Amplifier les négociations avec les autorités locales

Notre étude, qui a permis de décrire et d'explorer le terrain de mise en œuvre d'IFADEM au Bénin, a révélé l'implication parfois inexistante de certaines structures institutionnelles locales, telles que la DIP, qui pourtant jouent un rôle fondamental en matière de culture éducative (cf.

Figure 2). Selon l'approche des systèmes d'activité explicitée en 4.3.2.1b, cette absence d'implication constitue un frein à l'appropriation du dispositif de formation par les bénéficiaires directs qu'est le personnel enseignant et encadrant. Pour pallier ce phénomène, une solution consisterait à nommer un médiateur (cf. 5.4.3). Ce médiateur aurait pour mission principale la coordination entre les instances politiques locales, les institutions internationales et la communauté scientifique. Il doit donc non seulement connaître les modes de fonctionnement des PTF et comprendre les enjeux scientifiques, mais aussi et surtout avoir une compréhension des cultures éducatives locales, être capable de dialoguer avec les autorités locales et anticiper les besoins et les problèmes sous-jacents à la culture éducative. L'intérêt de cette médiation est qu'elle permettrait d'articuler les variations d'échelle, c'est-à-dire les écarts

entre le niveau macroscopique et le niveau microscopique (cf. 5.2). Il s'agirait alors de pouvoir concilier les propositions faites à l'échelle macroscopique et les avis ou suggestions formulés à l'échelle locale. L'objectif serait d'optimiser une démarche ascendante dans le déploiement de projets éducatifs en tenant compte des avis de l'ensemble des acteurs concernés. Ainsi, il peut s'agir certes des autorités locales, mais également des représentants syndicaux des métiers de l'éducation, des groupes d'intérêt commun ou encore des leaders d'opinion (chef de village, têtes couronnées) dont on a évoqué l'influence sur certaines prises de décision politique. (cf. contexte). D'autre part, l'un des résultats saillants de notre étude est qu'il semble exister une superposition des dispositifs de formation de telle sorte que les enseignants bénéficiaires ne parviennent pas à coordonner l'ensemble des apprentissages lors de leurs pratiques pédagogiques, ce qui les expose au phénomène de surcharge cognitive (cf. 8.2.3.1a et 8.2.4.1a). Il y aurait donc un intérêt à mutualiser le contenu didactique proposé par l'ensemble des formations. Le rôle du médiateur trouve à nouveau son sens puisqu'il permettrait, par des actions diplomatiques, d'harmoniser les différentes propositions des PTF et de convaincre les politiques locales du bénéfice d'inscrire progressivement les acquis des dispositifs au sein de la formation initiale.

En résumé :

Ce premier axe d'implication permettrait de renforcer la phase de contextualisation et surtout de médier la relation entre la culture éducative (cf. 5.4.1.1) et le déploiement des dispositifs de formation pour permettre l'appropriation de ces derniers. En effet, comme nous l'avons vu lors des analyses croisées (cf. 8.4), le poids de la culture éducative est tel que, dès lors que l'autorité institutionnelle locale n'incorpore pas le dispositif de formation proposé, les enseignants ne parviennent pas à s'approprier le dispositif. Ces éléments nous conduisent au deuxième axe d'implication.

9.2.2. Garantir l'appropriation institutionnelle

Grâce à des actions de médiation, les autorités locales responsables des politiques éducatives seront dans de meilleures dispositions pour reconnaître, valider et progressivement implémenter les contenus didactiques issus des dispositifs de formation tels qu'IFADEM dans la formation initiale et continue des enseignants. On observerait une réduction de l'écart du rythme d'évolution qui existe entre la culture éducative et la culture didactique (cf. 5.2.3). La réduction de cet écart permet de répondre à la problématique des « tensions rôle » qui émergent de nos résultats (cf. 4.3 et 8.2.3.1c).

9.2.3. Encourager le développement des organisations apprenantes (semi-autonome)

Toujours dans l'esprit des divergences culturelles dans les projets internationaux, la nécessité que chacun des acteurs, intervenant à l'échelle globale et/ou locale (cf. 5.2), s'attache à connaître et à se saisir de sa culture organisationnelle respective est essentielle afin de garantir la construction d'une organisation dite « apprenante ». Cette dernière, qui renvoie au principe de coévolution proposé par l'analyse des systèmes d'activité (cf. 4.4), a pour caractéristique de favoriser l'apprentissage de ses membres. Il ne s'agit plus de se limiter à des plans de formation, mais de mettre en œuvre un apprentissage mutuel, collaboratif sur le lieu du travail. L'apprentissage fait alors partie intégrante du processus de changement et il est en cela perçu comme un investissement organisationnel. Ce mode d'apprentissage coopératif est d'autant plus envisageable que les TIC sont aujourd'hui disponibles, et précisément le web 2.0 qui permet aux sujets-acteurs d'être producteurs, gestionnaires de contenu et sources d'information (cf.4.4.4.1 et 4.4.4.2). Autrement dit, il s'agirait notamment d'optimiser le tutorat par les pairs. Cela peut se faire d'une part à travers le développement d'une plateforme de communauté de pratique autour du partage d'expériences du métier d'enseignant ; et d'autre part par la mise en place d'une activité d'autoconfrontation croisée (cf. 4.30) qui consiste à filmer des enseignements et à en partager le contenu autour d'un groupe de travail et de parole afin de questionner les pratiques pédagogiques. Cette activité d'autoconfrontation doit nécessairement être utilisée avec prudence afin d'éviter des dérives pouvant porter atteinte à l'image des individus exposés. Pour cela, il convient d'envisager la mise en place d'un dispositif de formation et de médiation à l'activité d'autoconfrontation afin d'encadrer et d'optimiser son usage. Nous connaissons, à présent, les bénéfices de l'activité d'autoconfrontation (cf. 4.30 et 8.2.4) sur le développement des pratiques réflexives et du recul épistémologique grâce au fait qu'ils favorisent la verbalisation ; ainsi que l'enrichissement de la cohésion d'équipe. En effet, l'une des caractéristiques des organisations apprenantes est le management de type transformationnel (cf. 5.4.3). Illustré par la présence des tuteurs pédagogiques dans le cadre de notre étude, ce style de management consiste en un encadrement par accompagnement (à contrario du management transactionnel, opéré par le conseiller pédagogique et qui s'articule essentiellement sur les mécanismes d'évaluation, de sanction, de supervision, de contrôle) et soutient l'apprentissage. Il s'agit de rechercher un consensus et une efficacité reconnaissant la valeur de chacun, ce qui semble libérer les énergies (*empowerment*) ; et une semi-autonomie des équipes de travail qui amène les équipes à se gérer elles-mêmes, à se fixer des objectifs et à évaluer la performance¹⁰⁵. Cette semi-autonomie permet également d'accroître les ressources

¹⁰⁵ Morin et Aubé (2007).

personnelles des individus telles que l'estime et la confiance en soi et l'incorporation de dispositions professionnelles telles que la responsabilité des sujets acteurs s'apparentant au recul épistémologique indispensable au parcours d'appropriation selon notre modèle théorique.

9.2.4. Améliorer la répartition de la formation continue et des activités pédagogiques

Cet axe d'implication propose de répondre deux problématiques : l'excédent de temps d'enseignement observé dans les résultats et les freins liés à la différence des besoins en matière de formation en fonction de l'ancienneté.

Un usage systématique de la remédiation phonétique a été constaté qui conduit à ce que le temps passé à remédier se fait au détriment de l'activité pédagogique initiale impliquant une désorganisation du temps de travail. L'idée serait alors de mettre en place des séances dédiées exclusivement à l'activité de remédiation phonétique de telle sorte que cette dernière devienne un enseignement à part entière. Cet enseignement pourrait s'inscrire au CI, CP et CE1 afin d'éviter le phénomène de fossilisation (4.5.3.1). Pour les apprenants présentant le plus de difficultés (exemple : apprenants tardivement scolarisés), cet enseignement pourrait être doublé de séance de soutien scolaire.

Concernant les freins liés à la différence des besoins en matière de formation en fonction de l'ancienneté, nous avons relevé dans notre étude que les enseignants les moins expérimentés étaient plus sensibles à la nouvelle forme d'encadrement proposée par le tutorat que les enseignants les plus expérimentés. Autrement dit, il serait question de cibler le déploiement des modules de formation continue en tenant compte des besoins qui varient selon la population d'enseignants. Il peut s'agir de l'ancienneté, mais aussi de l'âge, du niveau de formation initiale ou encore de la zone géographique. Cela permettrait de mieux orienter les ressources financières et pédagogiques et de limiter la déperdition des ressources.

9.2.5. Renforcer le partenariat recherche en didactique/didactique institutionnelle

En ce qui concerne le renforcement du partenariat didactique institutionnel, recherche en didactique, notre positionnement épistémologique (approche systémique et émergentiste ; cf. 5 et 5.3) nous amène à préconiser la coopération et la coordination des deux niveaux de didactique à la fois en amont, au cours et en aval des dispositifs de formation (cf. 8.5.2). En effet, l'émergence permanente des situations de mise en œuvre de projets et les variations régulières des usages et des pratiques exigent qu'un regard et une analyse permanents de l'évolution et de la discontinuité des dispositifs. Aussi, une approche par l'analyse plurielle (association d'experts scientifiques de différents champs de recherche et confrontation de leurs

analyses respectives) pourrait avoir tout son intérêt afin d'optimiser les ressources d'étude et d'observation disponibles fournissant ainsi le maximum de recommandations.

9.2.6. Voie intermédiaire et approche par tâches

Une des préoccupations fondamentales qui découle de notre recherche est l'exploitation optimale des ressources didactiques dématérialisées. Pour cela, l'usage des TIC au bénéfice de l'éducation (TICE) permettrait par traitement numérique des données pédagogiques de rendre accessibles ces dernières au plus grand nombre d'enseignants. En effet, l'intégration des TIC et des dispositifs hybrides constitue une alternative pour le renforcement des apprentissages, en ce sens qu'aujourd'hui, les nouvelles générations mettent en œuvre des habitus médiatiques, qui les préparent à l'exploitation et à la manipulation des TIC (cf. 4.4.4). La mise en œuvre de l'approche par tâches, constitue donc une voie moyenne dans le processus de l'incorporation (cf. 4.4.3) ; la voie moyenne considère qu'une science ne peut être en procès permanent contre l'expérience humaine. Autrement dit, lorsque l'on aborde l'activité enseignante et les mécanismes de l'apprentissage, il est nécessaire de tenir compte des savoirs d'action issus de l'expérience. Elle doit être conciliable avec une vie éveillée dans l'instant - ici et maintenant -, qui ne soit pas polarisée vers un "soi" inexistant, mais attentive à la mise en phase du corps et de l'esprit dans l'environnement)¹⁰⁶ des dispositifs d'apprentissage ou de formation. Dans le cadre de notre positionnement théorique relatif à une approche systémique sous l'éclairage de l'émergentisme, grâce à la prise en compte de la complexité des contextes, des situations, des facteurs, des acteurs intervenant, dans l'appropriation, les apports d'une approche par tâches avec le support des TIC constituent une alternative (cf. 4.4.4 ; 8.4). Cela est possible à condition de prendre en compte la variable de la sélectivité socio-émotionnelle selon laquelle l'effort exigé pour changer les pratiques semble plus coûteux que de supporter les risques ainsi que les inconvénients des pratiques du passé que l'on préfère justifier, voire idéaliser¹⁰⁷ (cf. 4.2.3.2, 8.4.2.3c).

Le cadre théorique a montré qu'en offrant la possibilité de mettre en œuvre des tâches sociales et des tâches d'entraînement portant sur des difficultés spécifiques des sujets, l'approche par tâches représente un moyen d'affronter l'imprévisibilité, les différences individuelles en ce qui concerne les émotions et le temps d'apprentissage (cf. 4.2.3.2b). Le recours à la dématérialisation des supports d'apprentissage et de formation, qui rend plus facile l'approche par tâches (cf. 4.4.4, 4.4.4.2 et 4.4.4.3), permet de renforcer l'effet bénéfique du tutorat qui a

¹⁰⁶ Varela (1993)

¹⁰⁷ Carstensen (1995)

été observé dans notre étude à travers le tutorat IFADEM (cf. 8.1.1.3, 8.1.1.4, 8.2.3.1c 8.4.2.1(c)), en tenant compte des différences individuelles. La dématérialisation offre un potentiel capable de contribuer à l'évolution et à l'amélioration des conditions d'apprentissage et de formation en langues dans des contextes multiples et variés. Elle permet d'accéder à des moyens techniques et de repenser la nature des dispositifs de formation ou d'apprentissage tel que nous l'avons formulé, notamment en 8.5.1.3 en réponse au besoin, exprimé par les enseignants, d'ajuster la tâche de remédiation phonétique au profil langagier de leurs élèves et répondre de manière adéquate à l'hyperdiversité langagière.

Ainsi, par exemple, on peut illustrer l'approche par tâches et son application par l'usage des TIC à propos de l'activité de remédiation phonétique : grâce aux tâches d'entraînement qui prennent en compte les caractéristiques intrinsèques d'items linguistiques, il est possible que les enseignants conçoivent des dispositifs d'accompagnement à la remédiation phonétique des élèves en classe. Dès lors, l'enseignant peut faire usage de supports informatiques grâce à la multimodalité de ce dernier (son, vidéo) pour permettre aux apprenants les plus en difficulté en matière de prononciation de travailler individuellement sur des machines. Ce type de dispositif par tâche pourrait constituer une solution intermédiaire au dépassement du temps d'enseignement lié au fait que l'enseignant procède à des activités de remédiations phonétiques au détriment des activités initialement prévues. Ce dernier élément renvoie au principe théorique selon lequel les TIC et la possibilité des approches par tâches peuvent favoriser le développement des multilittératies face aux nouveaux besoins sociaux et individuels (cf. 4.4.4 : Apport pédagogique des TIC.)

Tableau 79 : Synthèse des axes d'implications institutionnelles

Nature de l'implication	Description	Objectifs/Finalités
Amplifier les négociations avec les autorités locales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nommer un médiateur capable d'articuler les variations d'échelle (macroscopique-microscopique) ▪ Coordonner et mutualiser IFADEM avec d'autres dispositifs issus des PTF. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Renforcer la phase de contextualisation ▪ Médier la relation entre la culture éducative et le déploiement des dispositifs de formation ▪ Permettre l'appropriation de ces derniers
Garantir l'appropriation institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire en sorte que l'institution éducative locale valide, reconnaisse et implémente les apports des dispositifs au sien de leurs politiques éducatives (réduction écart culture didactique/culture éducative) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réduire l'écart du rythme d'évolution qu'il existe entre la culture éducative et la culture didactique. ▪ Réduire les tensions de rôle et la surcharge cognitive ▪ Passer du stade d'adhésion au stade d'engagement
Encourager le développement des organisations apprenantes (semi-autonome)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Optimiser le tutorat par les pairs (autoconfrontation croisée, réseau social pédagogique) ▪ Développer un dispositif de formation à l'exercice d'autoconfrontation ▪ Renforcer le management de proximité (encadrement par médiation, tutorat) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Renforcer la subjectivité des individus à travers les pratiques réflexives et de recul-épistémologique permises par la verbalisation lors des activités d'autoconfrontation ; ▪ Enrichir la cohésion d'équipe. ▪ Développement des ressources personnelles et des compétences professionnelles
Améliorer la répartition de la formation continue et des activités pédagogiques	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redéfinir les critères de sélection des populations bénéficiaires notamment lors de la phase expérimentale ▪ Définir un temps dédié à l'activité de remédiation phonétique ▪ Développer le soutien scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Améliorer l'organisation du temps de travail ▪ Mieux orienter les ressources financières et pédagogiques et de limiter la déperdition des ressources.
Partenariat recherche en didactique/didactique institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Maintenir la coopération et la coordination des deux niveaux de didactique à la fois en amont, au cours et en aval des dispositifs de formation (fracture didactique) ▪ Approche par analyse plurielle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ d'optimiser les ressources d'étude et d'observation disponibles ▪ Fournir le maximum de recommandations.
Voie intermédiaire et approche par tâches	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Déployer des dispositifs par tâches ▪ Développer des applications mobiles (accroître la culture didactique des enseignants) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploitation optimale des ressources didactiques dématérialisées ▪ Conduire l'apprentissage par l'expérience individualisée, collective et médiatisée

En définitive, la finalité de ces axes d'implications est multiple : optimiser chaque étape du parcours d'appropriation, réduit l'écart entre la culture didactique et la culture éducative, accroître la culture didactique des enseignants, atténuer la fracture didactique en francophonie et proposer une voie intermédiaire en réponse aux difficultés de prise en charge de la formation initiale et continue des enseignants du primaire au Bénin.

9.3. Ouvertures

A l'issue de notre travail, deux axes d'ouverture sont envisageables : (1) l'opérationnalisation du modèle d'appropriation ; (2) Mise en place de tâches d'aide à la pratique réflexive.

9.3.1. Opérationnalisation du modèle d'appropriation

Nous avons effectué notre travail de recherche en nous inscrivant dans l'approche méthodologique que propose Ellis (2001) relative à l'étude et la mise en œuvre des projets éducatifs. Cette démarche nous a conduit à considérer notre travail comme une première étape, c'est-à-dire une recherche exploratoire et descriptive dont les données, les résultats et leurs analyses permettent de formuler l'hypothèse d'un modèle théorique d'appropriation d'un projet de type IFADEM.

En appui à notre cadre théorique, nous avons proposé une modélisation de l'appropriation du dispositif IFADEM au Bénin au regard de l'émergentisme. Modèle théorique que nous avons ajusté grâce aux résultats de notre recherche (cf. Figure 56 : Modèle d'appropriation au regard du modèle du système général d'activité et Figure 57 : L'appropriation au regard du modèle ontologique basé sur les théories d'activité).

Cette modélisation rend compte du parcours d'appropriation pour lequel nous considérons quatre étapes clés et plusieurs facteurs modérateurs ou médiateurs (cf. 5.4, 5.5.3 et 8.5.2) :

- Les étapes du parcours d'appropriation :

L'appropriation d'un dispositif de formation (artefact) passe successivement par une étape de contextualisation (acclimatation, affordance), d'adhésion au projet, d'engagement et enfin d'appropriation (catachrèse, incorporation).

- Les facteurs médiateurs :

Ce sont les facteurs qui expliquent comment l'appropriation a lieu (cf. 5.4.4).

L'adhésion et l'engagement jouent un rôle de médiation dans le parcours d'appropriation. C'est parce qu'il y a adhésion au projet qu'il peut y avoir un engagement à l'égard de ce dernier ; et c'est parce que les bénéficiaires s'engagent à l'égard du dispositif qu'il y a incorporation. Nos résultats nous ont permis de constater que les enseignants adoptaient une attitude positive à l'égard du projet IFADEM, les prédisposant à l'engagement à l'égard de ce dernier. De plus, nous disposons d'une revue de littérature qui permet de le justifier (cf. 5.4.2, 5.4.2.2 et 5.4.2.3).

- Les facteurs modérateurs :

Ce sont des facteurs qui vont moduler (accélérer ou freiner) le niveau d'appropriation (cf. 5.4.4).

La culture éducative à partir de laquelle découle le style d'encadrement (style transactionnel) influence la qualité de la médiation indispensable au développement de la pratique réflexive et, par extension, du système de soi (cf. 5.4.3 et résultats en 8.5.1.4)

L'adhésion à un dispositif de formation sera d'autant plus grande que le bénéficiaire aura un système de soi développé. Le système de soi, à travers notamment la conscience de soi et le SEP, se développe et est entretenu par la réflexivité et le recul épistémologique. Il existe une action rétroactive entre le *self-control*, le SEP, le *self-concept* et la réflexivité-recul épistémologique. Autrement dit, plus l'individu est réflexif et dispose de recul, plus son concept de soi et son *self-control* se renforce et vice versa, plus l'individu dispose d'un *self-control* et d'un *self-concept* plus il sera disposé à la réflexivité et au recul épistémologique (cf. résultats en 8.2.4 et 8.5.1.2).

Le passage de l'adhésion à l'engagement se fera d'autant plus que l'autorité éducative locale incorpore le dispositif. La culture éducative et les normes institutionnelles jouent à nouveau le rôle de modérateur entre l'adhésion et l'engagement en raison notamment des écarts qu'elle peut susciter du type de management et des politiques linguistiques éducatives (cf. résultats en 8.5.1.3). En effet, si les règles institutionnelles sont trop éloignées ou entrent en contradiction avec les apports du dispositif IFADEM pour répondre à leurs besoins pédagogiques (exemple : usage de la L1 en classe), les enseignants, exposés à des tensions de rôle, ne pourront pas s'impliquer dans l'une et l'autre des exigences.

9.3.1.1. Objectif

À partir de ce modèle, nous souhaitons poursuivre notre recherche réalisée toujours selon l'approche méthodologique d'Ellis (2001). Il s'agira dans les seconde et troisième étapes de tester et de généraliser les hypothèses qui découlent du modèle théorique d'appropriation lesquelles sont :

- Hypothèse A : C'est parce qu'il y a adhésion au projet que ce dernier passe du stade de contextualisation à celui d'appropriation (médiation).
- Hypothèse B : C'est parce qu'il y a engagement au projet que ce dernier passe du stade de contextualisation à celui d'appropriation (médiation).
- Hypothèse C : Plus la culture éducative s'imprègne du dispositif de formation, plus il sera facile pour les sujets bénéficiaires de passer de l'adhésion à l'engagement (modération).
- Hypothèse D : Plus l'individu possède un sentiment d'efficacité personnel élevé, plus il pourra adhérer et s'engager au projet de formation (modération).
- Hypothèse E : Le SEP est d'autant plus importante que la réflexivité et le recul épistémologique sont élevés, et vice versa.

- Hypothèse F : Le niveau d'appropriation est d'autant plus important que les individus ont un *self control* élevé, qu'ils sont réflexifs et responsables épistémologiquement.
- Hypothèse G : L'acquisition des pratiques réflexives dépend du style de leadership : les enseignants sont d'autant plus réflexifs qu'ils sont exposés à un leadership de type transformationnel (vs transactionnel).
- Hypothèse F : il existe un lien entre leadership pédagogique de type transformationnel, SEP et engagement au nouveau dispositif. Plus les enseignants sont exposés à un leadership transformationnel, plus leur SEP est élevé et plus leur engagement au projet est important.

9.3.1.2. Méthodologie

Pour ce faire, plusieurs étapes sur le plan méthodologique seront nécessaires :

(a) Développer une échelle de mesure de chacune des dimensions ou avoir recours aux échelles déjà existantes (SEP, réflexivité, recul épistémologique, adhésion, engagement, appropriation, style de leadership). En effet, nous avons vu en 3.2.2 que certains auteurs se sont intéressés à développer des échelles de mesure de l'appropriation. De plus, en psychologie sociale, les échelles de mesure portant sur les autres facteurs ont déjà été développées et traduites en français (cf. Annexe 54 – Échelles de mesure). Si les échelles de mesure existent déjà, il faudra veiller à leurs ajustements : garantir que les échelles mesurent ce qui est attendu et sont comprises en contexte francophone africain. En effet, les échelles de mesure excitantes, souvent développées en milieu anglophone puis traduites en français, répondent à l'exigence des milieux francophones européens ou nord-américains. Pour cela, des phases de prétest sur un échantillon restreint pour confirmer la compréhension des questions et leur validité par rapport au contexte sont nécessaires. Si les échelles n'existent pas, il faudra en référence à la revue de littérature formuler des items permettant de mesurer la variable. Les items seront ajustés en fonction des résultats obtenus en prétest.

(b) Dans tous les cas, des phases de prétest seront réalisées. Elles impliqueront : la passation des questions sur un échantillon restreint ; la préparation de nos données en cinq étapes : l'uniformisation dimensionnelle des données par l'inversion des réponses aux items négatifs, la confirmation du niveau d'engagement des participants dans les réponses. Il s'agit de s'assurer que les répondants répondent effectivement à la question (pas de réponse automatique, biais de lassitude) ; un test de colinéarité entre les échelles représentant les variables indépendantes mesurées. Ce test permet de garantir que les différentes variables indépendantes ne mesurent pas la même chose ou ne sont pas interprétées de façon identique par les participants. Cela aurait un effet sur le seuil de significativité de l'effet de chacun d'elles

sur les variables dépendantes, la confirmation de la fiabilité (ou homogénéité interne) des échelles de mesure par évaluation de la significativité de l'alpha de Cronbach et analyse factorielle confirmatoire. Cette dernière permet d'évaluer le niveau de saturation de chacun des items sur le facteur mesuré par l'échelle. Cette étape est indispensable, car elle permet de savoir si les variables étudiées peuvent faire l'objet d'une modélisation par équation structurale, d'une analyse descriptive afin de dessiner sommairement la distribution de nos résultats à travers les moyennes indiquant la valeur typique des données et les écarts-types qui donnent une indication sur la variation de l'ensemble des données. Ces étapes de préparation des données sont garantes de la robustesse (fiabilité) et de la stabilité des analyses et des interprétations qui en découlent.

(c) Méthode d'analyse des données : trois grandes étapes sont souvent nécessaires : Analyses bi-variées (analyses corrélationnelles entre nos variables sont menées afin de démontrer le sens et le degré d'évolution conjointe des variables). Les variables indépendantes sont ainsi mises en relation avec les variables dépendantes. Cette forme d'analyse ne permet cependant pas d'impliquer des liens de causalité nécessaires à la confirmation de nos hypothèses d'où l'intérêt de l'analyse multivariée. Les analyses multivariées par régression multiple précisent les effets entre les variables en mettant plusieurs variables simultanément en relation. Cela permet donc de déterminer l'effet spécifique attribuable à chacune des variables évaluées. On pourra ainsi mesurer la contribution de chacune des variables indépendantes quant à leur effet sur la variable dépendante et faire émerger la variable médiatrice ou modératrice. Cette mesure qui s'exprime avec le R-carré constitue une technique nécessaire afin de spécifier la portée de nos hypothèses. Enfin, la modélisation par équation structurale s'inscrit dans une catégorie de modèles statistiques complexes permettant de mettre en relation les concepts de façon plus complexe. Leur apport réside dans la possibilité, d'une part, de traiter des estimations simultanées de plusieurs relations de dépendances interreliées, d'autre part, d'incorporer des erreurs de 12 mesures (le hasard). Ainsi, par rapport aux méthodes classiques, telles que les régressions, on peut mesurer les effets estimés de plusieurs déterminants sur plusieurs causes, mais aussi obtenir des estimations plus précises. Ces modèles sont basés sur l'articulation des deux premières étapes d'analyse que sont les analyses factorielles et de régressions. L'analyse factorielle servira à déterminer et mesurer les variables latentes et à produire le « modèle externe ». Les régressions sont destinées à tester les effets supposés entre des variables et à produire le « modèle interne ». L'ensemble de cette procédure nous permettra de valider la pertinence de nos outils de mesure, de sorte à pouvoir s'appliquer à un échantillon plus grand (représentativité des résultats obtenus au prétest).

Il s'agit globalement de la méthodologie qui sera exploitée pour mener à terme la généralisation de notre modèle.

9.3.2. Mise en place de tâches d'aide à la pratique réflexive : le tutorat par les pairs¹⁰⁸

Une expérimentation, visant à mettre en évidence la « *responsabilité épistémologique* » des enseignants est envisageable. Il s'agit de construire un dispositif complémentaire pouvant aider les enseignants à faire du tutorat par les pairs en échangeant entre eux au sujet de leurs pratiques pédagogiques : besoins, difficultés et remédiations...médiés par les tuteurs traditionnels désignés par l'institution.

9.3.2.1. Objectif

Cette expérimentation consisterait à amener les enseignants à : se co-évaluer sans avoir le sentiment d'être jugé ; opérer un recul vis à vis des pratiques pédagogiques ; encourager la production de l'écrit chez les enseignants ; et utiliser les fonctionnalités des TICEs (blog, portfolio, forum...)

9.3.2.2. Méthodologie

Pour mettre en place le dispositif complémentaire, l'usage du gestionnaire de contenu appelé Elgg¹⁰⁹ ou BuddyPress serait adapté. Il s'agit de CMS permettant de créer un réseau social. Ce sont des logiciels libres qui offrent des modules de mise en place un e-portfolio.

Sur la base du volontariat il sera question de faire en sorte que les enseignants parviennent à verbaliser sans contraintes leurs pratiques pédagogiques.

Pour cela, les enseignants ayant donné leur accord pour participer à l'expérimentation recevront un guide d'utilisation de la plate-forme qui leur permettra de créer leur profil et de gérer leur espace personnel.

Ils auront la possibilité de :

- voir les autres enseignants connectés
- solliciter le tutorat d'un pair

¹⁰⁸ « *Le tutorat entre pairs est ce système d'enseignement au sein duquel les apprenants s'aident les uns les autres et apprennent en enseignant.* » Goodlad S. & Hirst B. (1990). Explorations in peer tutoring. Ed. Kogan Page. London

¹⁰⁹ www.elgg.org
www.elggfrance.inria.fr

- publier des articles
- tenir un carnet de bord (portfolio pédagogique)

Ce projet constituerait un moyen d'oeuvre à l'*empowerment* et s'inspire de l'incursion des technologies dans la formation IFADEM Madagascar (utilisation du téléphone mobile) qui à vue le jour grâce à la participation conjointe du corps enseignant et d'un opérateur de téléphonie mobile et fournisseurs d'accès internet (en l'occurrence Orange). L'innovation malgache dans le cadre du projet IFADEM a ainsi permis de croiser la problématique de la médiatisation et de la médiation grâce au déploiement d'un dispositif hybride associant les livrets imprimés et le téléphone mobile. Il a été possible dans le cas malgache de renforcer l'accompagnement avec le rôle des tuteurs vers un management de type transformationnel : (1) rassurer les enseignants et s'assurer de leur participation au dispositif ; (2) la mise en place d'un rôle technique, avec l'aide à l'utilisation des paramètres du téléphones mobiles : envoi de SMS, accès aux ressources audio-visuelles, ainsi que l'utilisation de l'Orange money ; (3) un rôle académique et scientifique d'aide à l'apprentissage, contribuant à pallier aux difficultés liées à la compréhension des livrets de formation. Dès lors, le tuteur IFADEM, deviendra l'interface entre les enseignants-stagiaires-apprenants et les organisateurs et concepteurs du dispositif¹¹⁰.

¹¹⁰ Voir : Loiret, P. J., & Jaillet, A. (2014). La formation continue des maîtres à distance à Madagascar: concevoir des dispositifs de formation réalistes. In La médiatisation de la formation et de l'apprentissage: mélanges offerts à Daniel Peraya. De Boeck.

CONCLUSION GENERALE

Notre étude intitulée « Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin – entre contextualisation, réflexivité et médiation – », qui est, pour l'essentiel, de nature exploratoire et descriptive avait pour objectif de contribuer à la définition et l'opérationnalisation d'un modèle d'appropriation.

Elle a nécessité un recours théorique pluridisciplinaire et une méthodologie de triangulation (quantitatif- qualitatif-observation) afin d'optimiser l'analyse exploratoire d'un contexte pour le moins complexe. En effet, nous avons pu relever, lors de l'analyse du contexte d'étude, plusieurs axes de complexité : tout d'abord, il a été question de comprendre la démarche co-constructive à partir de laquelle le projet IFADEM a été mené. Cette démarche, impliquant une pluralité d'acteurs à l'échelle globale et à l'échelle locale, renvoie à la nécessité d'effectuer un grand écart afin que coordonner les actions menées par les différents partenaires face aux divergences entre les cultures institutionnelles des PTF et la culture éducative et politique locale. À ce stade, si nous observons un rythme de production et d'ajustement élevé en matière de culture didactique, il n'est pas évident que les transformations au niveau des cultures éducatives se fassent au même rythme (variation d'échelle histoire-mémoire). Le besoin de flexibilité se retrouve également auprès des acteurs de terrains que sont les enseignants béninois qui doivent, en permanence, ajuster leurs pratiques en respect des politiques linguistiques éducatives qui ne tiennent pas toujours compte de la réalité des situations plurilingues. Cet état de tensions cognitives des enseignants est d'autant plus prononcé que nous nous situons dans une culture éducative qui privilégie la langue française comme langue d'enseignement et qui repose sur une culture de l'autorité caractérisée par un leadership transactionnel.

L'ensemble des analyses a été guidé, d'une part par notre positionnement épistémologique. Ce dernier nous a amené à considérer le dispositif de formation IFADEM selon deux principaux points de vue : l'approche instrumentale des dispositifs de formation selon laquelle un dispositif peut s'apprécier au regard de trois modalités : l'artéfact, l'affordance (perception d'usage) et la catachrèse (détournement d'usage) ; (2) l'approche phénoménologique et écologique : ici, le dispositif est considéré comme un système d'activité à caractère émergent et qui s'inscrit dans un processus de variations d'échelle ; et d'autre part, par le modèle théorique d'appropriation que nous avons proposé. Ce modèle traduit l'idée que l'appropriation en tant que processus d'apprentissage est à la fois influencé par des facteurs

contextuels (culture éducative, politique linguistique éducative...) et relationnels (interaction avec les pairs). De plus, le processus s'explique et n'est possible que par le développement de certaines dispositions individuelles que sont le *self-system* l'adhésion et l'engagement. De façon plus précise, nous postulons que le sujet-acteur qui entre dans une démarche d'appropriation ne peut s'impliquer dans une action d'adhésion et d'engagement que s'il progresse dans la conscience qu'il a de lui-même. Il peut alors choisir d'intégrer un système de valeurs, d'y adhérer et progressivement de s'y engager. C'est donc seulement après avoir acquis les aptitudes de réflexivité et de recul épistémologique qu'il parvient à coordonner, voire contourner, ses pensées, ses actions et les éléments des dispositifs (catachrèse) à son contexte d'exercice et à l'histoire, lui permettant de stabiliser ses connaissances et son équilibre. La médiation par tutorat constitue un facteur clé dans l'évolution du dispositif de formation. Son influence est effective que si elle répond à un style d'encadrement de type transformationnel. Ce dernier encourage le développement du système de soi en ayant recours à l'*empowerment*, défini comme un processus d'augmentation et d'affermissement du sentiment d'efficacité personnelle pour l'accomplissement de soi et la constitution de l'interaction sociale.

Conformément à notre positionnement épistémologique et à notre modèle d'appropriation, nous nous sommes attachés à : (1) comparer les perceptions d'usage du dispositif IFADEM (champs représentationnels) et son utilisation effective (observation des pratiques « situantes ») ; (2) relever les indicateurs d'appropriation et (3) tenir compte des facteurs d'influence de l'évolution du dispositif (interdépendance, approche systémique).

Selon les résultats de notre étude, il apparaît que les enseignants présentent des empreintes de pré-réflexivité et d'engouement au regard du dispositif. Pourtant lors de l'application de certaines tâches (remédiation phonétique) ils ne sont encore que dans une démarche d'instrumentalisation ou ne restent qu'au niveau des discours (perceptions). Toutefois, les résultats témoignent de certains effets positifs de l'introduction d'IFADEM propices à l'appropriation de ce dernier dans le temps : l'évolution du champ représentationnel de la posture enseignante. Cette évolution se traduit par le fait que les enseignants ifademiens se perçoivent davantage comme étant accompagnateur de l'apprentissage (à l'instar de leurs tuteurs pédagogiques) alors que le groupe non ifademien définit leur posture à travers l'instruction ; l'amélioration des savoirs théoriques.

A priori, l'interprétation des nos résultats nous conduit à considérer, qu'en l'état, le dispositif IFADEM ne fait pas encore l'objet d'une incorporation. Les éléments de constats qui freinent le processus d'appropriation sont le produit des tensions qui émergent des variations d'échelle auxquelles sont exposés les systèmes, sujet et dispositif de formation IFADEM. Ces tensions

ont pu être mises en évidence grâce à et seulement par l'observation des expériences et des actions des sujets enseignants (travail réel, observation des pratiques pédagogiques).

L'approche des systèmes complexes d'activité nous permet de relativiser le caractère contraignant de l'émergence de ces tensions en ce sens que, c'est parce qu'il y a absence de régulation des conflits que ces derniers constituent une entrave à l'évolution du dispositif de formation au profit de son appropriation. Autrement dit, l'apparition de tensions fait partie du processus d'appropriation et de transformation du dispositif. L'ajustement du dispositif au niveau global et local par l'intermédiaire d'un mécanisme de *bottom up* permettrait de pallier les tensions. Il se traduit par une démarche co-évolutive de recherche partagée et distribuée de solutions entre les différents acteurs des deux pôles de l'échelle. En définitive, il existe une interdépendance entre les différentes entités et les différents pôles des systèmes d'activité sujet-enseignant et dispositif de formation. La mise en place d'une médiation institutionnalisée permettrait d'entretenir cette boucle co-évolutive garante de l'équilibre du système.

La conception phénoménologique et émergentiste de l'appropriation prend en compte trois facteurs : (1) la variabilité des possibles à travers la temporalité, (2) la discontinuité des événements et (3) l'identité plurielle de l'individu. Permettant d'aller au-delà du caractère linéaire des processus, cette approche nous conduit, malgré l'incertitude et le travail dans l'urgence, à penser qu'il est toujours possible pour les sujets d'opérer, d'ajuster leurs savoirs, leurs connaissances et leurs actions à leurs besoins et au contexte du moment, grâce notamment aux tâches. En effet, l'observation des pratiques a montré que pour faire face à la variété des difficultés pédagogiques, les enseignants ont recours aux tâches qui leurs permettent d'ajuster leur réponse pédagogique aux problématiques. Les difficultés pédagogiques sont d'autant plus importantes que nous nous situons en contexte plurilingue où l'hyperdiversité langagière est prégnante. Ainsi, les tâches deviennent un moyen efficace pour pallier à la fois la variation d'échelle entre le travail réel et le travail prescrit et l'hyperdiversité langagière. L'approche holistique des pratiques langagières, qui soutient la nécessité d'un décloisonnement des langues dans l'enseignement apprentissage du et en FLES nous conduit à davantage considérer l'approche par tâches. En effet, les tâches constitueraient un moyen efficace pour individualiser les apprentissages tout en proposant des modules de travail collaboratif. Nous situant dans un processus de formation, la médiation est à nouveau indispensable, permettant de réguler les formes d'apprentissage (individuels vs. collaboratifs).

En définitives l'enseignant, le mécanisme d'appropriation et le dispositif de formation en lui-même sont des systèmes complexes d'activité et impliquent de s'inscrire dans une démarche co-évolutive. Une médiation institutionnalisée, doublée de l'évolution du dispositif de formation vers une approche par tâches, serait un moyen efficace pour entretenir l'équilibre

de ce système d'activité et permettre l'émergence d'innovations. Avec l'ère du numérique, l'usage des TIC s'avère être une voie intermédiaire pour renforcer la capacité d'action et d'incorporation dans la formation.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique, In C., Guimelli. *Structure et transformation des représentations sociales*.
- Abric, J. C. (1995). Approches actuelles des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 14.
- Abric, J. C. (2003). L'analyse structurale des représentations sociales. *Les méthodes des sciences humaines*, 375–392.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 59–80.
- Abric, J.-C. (2007). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. *Hors collection*, 59–80.
- Abric, J. C., Flament, C., Guimelli, C., & Apostolidis, T. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'étude des représentations sociales. *Méthodes d'étude des représentations sociales*, 147–163.
- Agha, A. (2007). *Language and social relations*. Cambridge University Press.
- Alain, E. C. (1932). *Propos sur l'éducation*. Paris: PUF.
- Albero, B. (2010). De l'idéal au vécu: le dispositif confronté à ses pratiques. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas.*, (4), 67–94.
- Alcaraz, M., Loiret, P. J., & Bourrel, J.-R. (2010). Co-construction, contextualisation et appropriation, trois thèmes clés pour caractériser l'approche mise en œuvre par l'Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres (IFADEM). *Distances et savoirs : Enseignement des langues*, 490- 503.
- Allen, R., & Reber, A. S. (1980). Very long term memory for tacit knowledge. *Cognition*, 8(2), 175–185.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In Handbook of social psychology. Edited by C. Murchison, Worcester, MA: Clark Univ. Press., 798–844.
- Alrabadi, E. (2013). Pour l'introduction de la perspective actionnelle basée sur la réalisation des tâches communicatives en classe de langue étrangère. *Synergies Canada*, (5).
- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques. *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, 89–101.
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Presses Universitaires de France-PUF.
- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Presses Univ. de France.
- Altet, M. (1999). Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. *Les cahiers du CREN*.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. *Perspectives en éducation et formation*, 27–40.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 85–93.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *De l'efficacité des pratiques enseignantes*, 10, 31–43.
- Altet, M. (2004). L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants: développer une pratique réflexive sur et pour l'action: L'analyse des Pratiques. *Éducation permanente*, (160), 101–110.
- Altet, M. (2006). Les enseignants et leurs pratiques professionnelles. *Traité de la formation*.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. *Perspectives en éducation et formation*, 91–105.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *L'incertaine professionnalisation des formateurs d'enseignants*. De Boeck Supérieur.
- Amalberti, R., & Hoc, J.-M. (1998). Analyse des activités cognitives en situation dynamique: Pour quels buts? Comment? *Le travail humain*, 209–234.

- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origins and spread of nationalism*. Verso. London, UK.
- Anderson-Hsieh, J., Johnson, R., & Koehler, K. (1992). The relationship between native speaker judgments of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure. *Language learning*, 42(4), 529–555.
- Anderson, J. R., Boyle, C. F., Corbett, A. T., & Lewis, M. W. (1990). Cognitive modeling and intelligent tutoring. *Artificial intelligence*, 42(1), 7–49.
- Andler, D. (2004). *Introduction aux sciences cognitives*. Gallimard.
- Andrisani, P. J., & Eileen, A. (1978). Work Attitudes and Labor Market Experience: Evidence from the National Longitudinal Surveys. *New York: Praeger Publishers.*, 31(1), 15–34.
- Annoot, E. (1996). Pratiques d'autoformation assistée à travers l'utilisation de didacticiels: le cas des centres de formation d'apprentis. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (1-2), 100–129.
- Anscombe, G. E. (1990). Wittgenstein: Whose Philosopher? *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 28, 1–10.
- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologiques. In *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 13–35). ERES.
- Arthaud, P. (2007). *Création et utilisation de ressources pédagogiques sur support numérique pour l'enseignement de l'anglais dans une école d'ingénieurs. Modalités d'intégration et étude d'impact*. Université de Paris III Sorbonne Nouvelle.
- Arthaud, P. (2009). *Anglais, Une médiation technologique*. Université de technologie de Belfort-Montbéliard.
- Astier, P. (2003a). Analyse du travail et pratique enseignante. *Cahiers pédagogiques*, 416.
- Astier, P. (2003b). La fonction situante de l'activité: le cas d'une blanchisserie industrielle. *Recherche et formation*, 42, 75–85.
- Astier, P. (2006). Actions de formation, rencontres d'activités. *Education permanente*, (166).
- Astier, P. (2008). Pierre Pastré, Yves Lenoir (dir.), Didactique professionnelle et didactiques des disciplines en débat. Toulouse: éd. Octarès, 320 p. *Recherche et formation*, (58), 154–156.
- Astolfi, J. P. (1989). *La didactique des sciences*. Paris: Presses universitaires de France.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *The psychology of learning and motivation*, 2, 89–195.
- Attiklèmè K., K. G., Amade-Escot, C., & Attiklèmè, K. (2013). Attiklèmè K. et Kpazai G., « Analyse de l'évolution des curriculums de l'enseignement de l'Éducation, Physique et Sportive (EPS) en République du Bénin de la période coloniale à nos jours », dans *Recherche en Éducation*, n° 164, 2011, p. 8. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (34).
- Audigier, F., & Tutiaux-Guillon, N. (2008). *Compétences et contenus: Les curriculums en questions*. De Boeck Supérieur.
- Audran, J. (2007). Dispositifs et situations, quelles articulations. *Questions vives*, 4(8), 12–15.
- Audran, J. (2009). Les outils et les pratiques d'évaluation dans les environnements informatiques pour l'apprentissage. In M. Sidir (éd.), *La communication éducative et les TIC, épistémologie et pratiques* (p. 363- 389). Paris: Lavoisier-Hermès.
- Auer, P., & Wei, L. (2007). Introduction: Multilingualism as a problem? Monolingualism as a problem. *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1–14.
- Avanzi, M., & Martin, P. (2007). L'intonème conclusif: une fin (de phrase) en soi? *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 247.
- Avis, J. (2009). Transformation or transformism: Engeström's version of activity theory? *Educational Review*, 61(2), 151–165.

- Babault, S. (2014). La terminologie de la didactique des langues est-elle universelle ? In *Contexte global et contextes locaux: tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 40- 50).
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.
- Bachelard, G. (1989). La poétique de la rêverie [1960]. Paris: PUF, 9.
- Bachelet, C. (2004). Usages des TIC dans les organisations, une notion à revisiter? In *Actes du IXème colloque Association Information Management*. Evry.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press.
- Bachrach, D. G., Powell, B. C., Bendoly, E., & Richey, R. G. (2006). Organizational citizenship behavior and performance evaluations: exploring the impact of task interdependence. *Journal of Applied Psychology*, 91(1), 193.
- Bachrach, D. G., Powell, B. C., Collins, B. J., & Richey, R. G. (2006). Effects of task interdependence on the relationship between helping behavior and group performance. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1396.
- Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine. Théorie et pratique*. Grenoble: PUG.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, 4(11), 417-423.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Clarendon Press.
- Baddeley, A. D. (1999). *Essentials of human memory*. Psychology Press.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. *The psychology of learning and motivation*, 8, 47-89.
- Badiou, A. (1982). *Théorie du sujet*. Seuil.
- Bahrack, H. P. (1984a). Associations and organization in cognitive psychology: A reply to Neisser.
- Bahrack, H. P. (1984b). Semantic memory content in permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113(1), 1.
- Bahrack, H. P. (1992). Stabilized memory of unrehearsed knowledge.
- Bailey, K. M. (1996). 1 The best laid plans: teachers' in-class decisions to depart from their lesson plans Kathleen M. Bailey. *Voices from the language classroom: Qualitative research in second language education*, 15.
- Bailey, K. M. (2001). Teacher preparation and development. *Tesol Quarterly*, 35(4), 609-616.
- Baillauguès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Presses Universitaires de France-PUF.
- Baillauguès, S. (2001). Le travail des représentations dans la formation des enseignants. *Perspectives en éducation et formation*, 41-61.
- Bailly, D. (1997). Didactique de l'anglais (1) Objectifs et contenus de l'enseignement. Paris: Nathan.
- Baker, C. (2001). *An Intruductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. (N. H. Hornberger, éd.). Clevedon-Philadelphia: Multilingual Matters Limited.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters.
- Baker, P., & Eversley, J. (2000). *Multilingual capital: the languages of London's schoolchildren and their relevance to economic, social and educational policies*. Battlebridge.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of self-control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2003a). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Bandura, A. (2003b). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier-Didier.
- Barbier, J.-M. (1996a). Savoirs théoriques et savoirs d'action. In *Biennale de l'éducation et de la formation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barbier, J.-M. (1996b). *Situations de travail et formation*. Editions L'Harmattan.

- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (p. 305). De Boeck Supérieur.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. PUF.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?* Editions L'Harmattan.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presse Universitaires de France.
- Bardram, J. E. (1997). Plans as situated action: an activity theory approach to workflow systems. In *Proceedings of the Fifth European Conference on Computer Supported Cooperative Work* (p. 17–32). Springer.
- Barma, S. (2010). Analyse d'une démarche de transformation de pratique en sciences, dans le cadre du nouveau programme de formation au secondaire, à la lumière de la théorie de l'activité. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 33(4), 677–710.
- Baron, G.-L. (1990). L'informatique en éducation. *Revue française de Pédagogie*, 57–77.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Barrouillet, P., Bernardin, S., & Camos, V. (2004). Time constraints and resource sharing in adults' working memory spans. *Journal of Experimental Psychology: General*, 133(1), 83.
- Barus-Michel, J. (1986). Le chercheur, premier objet de la recherche. *Bulletin de psychologie*, n°377, 801–804.
- Basharina, O. K. (2007). An activity theory perspective on student-reported contradictions in international telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 11(2), 82–103.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press; Collier Macmillan.
- Bass, B. M. (1991). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational dynamics*, 18(3), 19–31.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9–32.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., & Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *Applied Psychology*, 45(1), 5–34.
- Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The leadership quarterly*, 10(2), 181–217.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of leadership* (Vol. 11). New York: Free Press.
- Bastien, C. (1992). Le décalage entre logique et connaissances. *Le Courrier du CNRS*, (79).
- Bates, E., & MacWhinney, B. (1988). What Is Functionalism? *Papers and Reports on Child Language Development*, (27), 137–152.
- Bateson, G. (1972). Steps toward an ecology of mind. *New York: Ballantine*.
- Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. De Boeck Supérieur.
- Bavoux, C., Prudent, L.-F., & Wharton, S. (2008). *Normes endogènes et plurilinguisme: aires francophones, aires créoles*. ENS Editions.
- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours*. Hachette.
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues enseignées à partir du Cadre européen commun pour les langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J.-C. (2014). Les circulations des savoirs grammaticaux dans l'enseignement/apprentissage du français comme langue étrangère. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (55), 18–29.
- Beacco, J.-C. (2015). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Archives contemporaines.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

- Beacco, J.-C., Chiss, J. L., Cicurel, F., & Véronique, D. (2005). *Les cultures linguistiques et éducatives dans l'enseignement des langues*. Paris: PUF.
- Beauvois, J.-L., Gilibert, D., Pansu, P., & Abdelaoui, S. (1998). Internality attribution and intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 28(2), 123–140.
- Beckermann, A., Flohr, H., & Kim, J. (1992). *Emergence or reduction?: Essays on the prospects of nonreductive physicalism*. Walter de Gruyter.
- Beck, U. (2006). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme?* Aubier.
- Bedny, G. Z., & Meister, D. (1997). *The Russian Activity Theory: Current applications to design and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Benin. Atlas et études sociolinguistiques: Commission nationale de linguistique. (1980). *Projet Atlas et études sociolinguistiques : première phase : peuples, langues, histoire, données socio-culturelles, répartition géographique*. Paris: Unesco, Agence de coopération culturelle et technique.
- Bento, M., Defays, J.-M., & Meunier, D. (2014). La transposition en didactique du Fle et du Fls. *Français dans le monde. Recherches et applications*, (55), 9- 15.
- Berbaum, J. (1982). *Etude systémique des actions de formation: introduction à une méthodologie de recherche*. Presses universitaires de France.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité, trad. de l'américain par P. Taminiaux, Paris, Éd. Méridiens Klincksieck*. Masson.
- Bergson, H. (1990). Matière et mémoire [1939]. Paris, PUF, *Quadrige*, 7, 53.
- Bernabé, É., & Dupont, P. (2001). Le leadership pédagogique. *Origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation*, 130.
- Bernadou, A. (1996). Savoir théorique et savoir pratiques. L'exemple medical. *Savoirs théoriques et saviors d'action*. Paris: PUF, 65–84.
- Bernoux, P. (2004). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris: Le Seuil.
- Bernoux, P. (2014). *La sociologie des organisations: initiation théorique suivie de douze cas pratiques*. Points. Paris: Points.
- Béroule, D. (1989). Traitement connexionniste du langage. *Histoire Epistemologie langage*, 11(1), 147–170.
- Berthoz, A. (2009). *Simplexité (La)*. Odile Jacob.
- Bertin, J.-C. (2015). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé: quelle utilité? *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 18.
- Bertin, J.-C., & Gravé, P. (2010a). In favor of a model of didactic ergonomics. *Second language distance learning and teaching: Theoretical perspectives and didactic ergonomics*. Hershey, PA: IGI Global USA, 1–36.
- Bertin, J.-C., & Gravé, P. (2010b). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Bertin, J.-C., & Narcy-Combes, J.-P. (2012). Tutoring at a distance: modelling as a tool to control chaos. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 111–127.
- Bertucci, M.-M. (2007). La notion de sujet. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 11.
- Bertucci, M.-M. (2009). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales: quelques jalons. *Cahiers de sociolinguistique*, 14(1), 43–55.
- Bertucci, M.-M. (2013). Le récit de vie, un processus réflexif à l'oeuvre dans la production des savoirs. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (1), 85–102.
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210–223.
- Bialystok, E. (2009). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(01), 3–11.
- Bialystok, E., & Hakuta, K. (1994). *In other words: The science and psychology of second-language acquisition*. Basic Books.

- Bickerton, D. (1984). The language bioprogram hypothesis. *Behavioral and brain sciences*, 7(02), 173–188.
- Bierschenk, T., & de Sardan, J.-P. O. (1998). Les arènes locales face à la décentralisation et à la démocratisation. *Analyses comparatives en milieu rural béninois. idem, éd.*, 11–51.
- Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 2. La phonétique verbo- tonale*. (R. Renard Ed.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Billières, M. (2008). Le statut de l'intonation dans l'évolution de l'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, 43, 27–37.
- Billières, M., Gaillard, P., & Magnen, C. (2005). Surdité phonologique et catégorisation: perception des voyelles françaises par les hispanophones. *Revue parole*, (33), 9–33.
- Birdsong, D. (2003). Authenticité de prononciation en français L2 chez des apprenants tardifs anglophones: analyses segmentales et globales. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (18), 17–36.
- Bishop, M.-F., & Rouxel, A. (2007). *Sujet lecteur, sujet scripteur: quels enjeux pour la didactique?* Association française des enseignants de français.
- Bitbol, M. (2006). Une science de la conscience équitable. L'actualité de la neuroph nomologie de Francisco Varela. *Intellectica*, 43(2006), 135–157.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. Bloomsbury Publishing.
- Blackledge, A., & Creese, A. (2014). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. Springer.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. *Langue française*, 19–29.
- Blanche-Benveniste, C., & Bilger, M. (1999). Français parlé-oral spontané. Quelques réflexions. *Revue française de linguistique appliquée*, 4(2), 21–30.
- Blanchet, A. (2015). *Dire et faire dire - L'entretien* (2   d.). Paris: Armand Colin.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). L'entretien: L'enquête et ses méthodes. Paris: Armand Colin, 978.
- Blanchet, P. (2015). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Archives contemporaines.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Archives contemporaines.
- Blanchet, P., Moore, D., & Rahal, S. A. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Archives contemporaines.
- Blessing, L. (1996). Comparison of design models proposed in prescriptive literature. In *Proceedings of the COSTA3/A4 Int. Res. Workshop on The role of design in the shaping of technology* (p. 187- 212). Lyon.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Editions L'Harmattan.
- Blommaert, J. (2003). Commentary: A sociolinguistics of globalization. *Journal of sociolinguistics*, 7(4), 607–623.
- Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Blommaert, J., & Rampton, B. (2012). *Language and superdiversity*. (M. for the S. of Religious & M. P. S. Ethnic Diversity,  d.).
- Blommaert, J., & Verschueren, J. (1998). *Debating diversity: Analysing the discourse of tolerance*. Psychology Press.
- Bloomfield, L. (1957). *Eastern Ojibwa: Grammatical sketch, texts, and word list*. University of Michigan Press.
- Bloor, D. (1991). *Knowledge and social imagery*. University of Chicago Press.
- Blowers, G. H., & O'Connor, K. P. (1996). *Les construits personnels: de la théorie à l'application clinique*. University of Ottawa Press.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Crédif-Hatier.
- Bohannon, J. N., & Bonvillian, J. D. (1997). *Theoretical approaches to language acquisition*.
- Boisvert, J. (2000). *La formation de la pensée critique: Théorie et pratique*. De Boeck Supérieur.

- Bok, D. (1986). *Higher learning*. Harvard University Press.
- Bok, D. (2008). The Improvement of Teaching. In *Le Débat* (Vol. 93, p. 99). Gallimard.
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary educational psychology*, 26(4), 553–570.
- Bonnet, Y., Roussiau, N., & Vergès, P. (2002). Categorical and prototypical analysis: a study on the quality-process in hospital institutions. *European review of applied psychology*, 52(3/4), 213–220.
- Borg, M. (2001). Teachers' beliefs. *ELT journal*, 55(2), 186–188.
- Bouchard, R. (1998). L'interaction en classe comme interaction praxéologique. *Grossmann, F. (éd.), Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Grenoble (Université Grenoble 3, Ievel-Lidilem)*, 193–210.
- Bouche, D. (2007). *La création de l'AOF: un nouveau départ pour l'école*. C. Becker, S. Mbaye et I. Thioub.
- Boudjaoui, M., & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22–41.
- Boun, S., & García, O. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, 223.
- Bourdet, J.-F. (2007). Tutorat en ligne et création d'un espace formatif. *Alsic*, (Vol. 10, n° 1).
- Bourdet, J.-F. (2011). La formation d'enseignants et futurs enseignants de langue dans un dispositif EAD. *Distances et savoirs*, 8(3), 325–344.
- Bourdet, J.-F. (2014). Les problématiques de conception en formation à distance: Logiques et contextes du web. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (7).
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30(1), 3–6.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 43(1), 58–63.
- Bourdieu, P. (1992). *Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2003). L'objectivation participante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (5), 43–58.
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83–119.
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Les caractéristiques spécifiques: programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142(1), 131–181.
- Bourgeois, E. (2006). Image de soi dans l'engagement en formation. *E. Bourgeois, & G. Chapelle (Éds), Apprendre et faire apprendre*, 271–284.
- Bourgeois, É. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes: pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20(2), 119–133.
- Bourguin, G., & Derycke, A. (2001). Beyond the interface: Co-evolution inside interactive systems—A proposal founded on activity theory. In *People and Computers XV—Interaction without Frontiers* (p. 297–310). Springer.
- Bourguin, G., & Derycke, A. (2005). Systèmes Interactifs en Co-évolution Réflexions sur les apports de la Théorie de l'Activité au support des Pratiques Collectives Distribuées. *Revue d'Interaction Homme-Machine*, 6(1).
- Boutin, G., & Julien, L. (2000). L'obsession des compétences. *Montréal, Editions Nouvelles*.
- Bower, G. H., Gilligan, S. G., & Monteiro, K. P. (1981). Selectivity of learning caused by affective states. *Journal of Experimental Psychology: General*, 110(4), 451.
- Bowker, G. C., Turner, W., Star, S. L., & Glasser, L. (1997). Introduction, Social Science, Technical Systems, and Cooperative Work. *Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates*.

- Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied linguistics*, 22(4), 470–501.
- Breton, P., & Proulx, S. (2002). Usages des technologies de l'information et de la communication. *L'explosion de la communication à l'aube du XXIème siècle*, 251–276.
- Broadbent, D. E. (1958). The effects of noise on behaviour.
- Broad, C. . (1925). *The Mind and Its Place in Nature*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail?*
- Bronckart, J.-P., Bulea, E., Filliettaz, L., Fristalon, I., Plazaola Giger, M. I., & Revaz, F. (2004). Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, (n°103).
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by design and nature*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. In *biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Kansas City, MO*.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37–43.
- Brousseau, G. (1995). L'enseignant dans la théorie des situations didactiques. *Actes de la 8e École d'été de Didactique des Mathématiques 1995 – Saint-Sauves d'Auvergne*, 8, 3–46.
- Brousseau, G., Balacheff, N., Cooper, M., & Sutherland, R. (1998). *Théorie des situations didactiques: Didactique des mathématiques 1970-1990*. La pensée sauvage.
- Brudermann, C. (2010). *La mise en place de dispositifs« hybrides » d'enseignement-apprentissage des langues en milieu universitaire. Analyse didactique d'une recherche-action*. Paris 3, Paris.
- Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, 281–299.
- Bru, M. (2014). Le choix de l'observation pour l'étude des pratiques enseignantes. *De l'observation des pratiques enseignantes*, (19), 7- 16.
- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 75–87.
- Bruner, J. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle, dans la résolution de problème. In *Savoir faire, savoir dire* (4^e éd., p. 260- 280). Paris: PUF.
- Bruner, J. (2008). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris: RETZ.
- Bruner, J. S. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler* (Vol. 14). Retz Paris.
- Bunge, M. (2003). *Emergence and convergence: Qualitative novelty and the unity of knowledge*. University of Toronto Press.
- Bunge, M. (2013). *Quantum theory and reality* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Buriel, R., & Rivera, L. (1980). The relationship of locus of control to family income and familism among Anglo-and Mexican-American high school students. *The Journal of Social Psychology*, 111(1), 27–34.
- Buser, P. (1999). *Cerveau de soi, cerveau de l'autre*. Paris: Odile Jacobe.
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Researching pedagogic task. *Second Language Learning, Teaching and Testing*. Harlow (Pearson Education).
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. *Les cahiers de l'Acédle*, 2, 36–50.
- Calhoun, C., & Wieviorka, M. (2013). Manifeste pour les sciences sociales. *Socio. La nouvelle revue des sciences sociales*, (1), 5–39.
- Calvet, L.-J. (1988). *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*. Payot.
- Calvet, L.-J. (2010). *Histoire du français en Afrique: Une langue en copropriété ?* Ecriture.
- Canagarajah, S. (2011a). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.

- Canagarajah, S. (2011b). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(1), 1–28.
- Canagarajah, S., & Wurr, A. (2011). Multilingual communication and language acquisition: New research directions. *The Reading Matrix*, 11.
- Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. *Cahiers de l'ACEDLE*, 5(1), 65–90.
- Canguilhem, G. (1994). (1968) Étude d'histoire et de philosophie des sciences concernant les vivants et la vie. Paris: *Librairie Philosophique J. Vrin*.
- Cappiello, P., & Venturini, P. (2009). L'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences. In *1er colloque international de l'ARCD. Où va la didactique comparée?* (p. cédé).
- Carbonneau, M., & Héту, J.-C. (2001). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. *Perspectives en éducation et formation*, 77–96.
- Carlo, C., Granget, C., Kim, J.-O., Prodeau, M., & Véronique, D. (2009). *Acquisition de la grammaire du français langue étrangère*. Didier.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*.
- Carré, P. (2005). *L'Apprenance: vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2010). *Apprentissage Autorégulé*. Paris: L'Harmattan.
- Carré, P., & Tétard, M. (2003). *Les ateliers de pédagogie personnalisée: Ou l'autoformation accompagnée en actes*. Editions L'Harmattan.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *The Teachers College Record*, 64(8), 723–723.
- Carroll, J. B. (1973). Implications of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign-language teaching. *Linguistics*, 11(112), 5–14.
- Carroll, J. B. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. *Individual differences and universals in language learning aptitude*, 83–118.
- Carroll, J. B. (1990). Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now. *Language aptitude reconsidered*, 11–29.
- Carroll, J. B., & Sapon, S. M. (1959). *Modern Language Aptitude Test: Manual*. Psychological Corporation.
- Carroll, J. M., & Rosson, M. B. (1992). Getting around the task-artifact cycle: how to make claims and design by scenario. *ACM Transactions on Information Systems (TOIS)*, 10(2), 181–212.
- Carstensen, L. L. (1995). Evidence for a life-span theory of socioemotional selectivity. *Current directions in Psychological science*, 151–156.
- Carter, K., & Doyle, W. (1987). Teachers' knowledge structures and comprehension processes. *Exploring teachers' thinking*, 147–160.
- Castellotti, V. (2006). Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues—principes, modalités, perspectives. In *Les cahiers de l'Acedle, 2, recherches en didactique des langues, colloque ACEDLE, juin 2005* (p. 319–331).
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages? Pour quelles orientations de la recherche en DDL? In *Actes du colloque international Contexte global et contextes locaux: tensions, convergences et enjeux didactiques des langues*.
- Castellotti, V. (2014). L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique? Vers des perspectives alterdidactiques. *Glottopol*, 173–190.
- Castellotti, V. (2015). *Langues, économies et mondialisation: Essai sur les sciences sociales et le langage*. EME éditions.
- Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le 21ème siècle. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, 183–203.
- Castellotti, V., & Py, B. (2002). *La notion de compétence en langue*. ENS éditions.
- Causa, M. (2012). Le répertoire didactique: une notion complexe. In M. (Éd. . Causa, *Formation initiale et profils d'enseignants de langues. Enjeux et questionnements*. (p. 15–72). Paris & Bruxelles: De Boeck.

- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71–87.
- Cenoz, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(01), 71–86.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). A holistic approach to multilingual education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339–343.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). 1 Towards a holistic approach in the study of multilingual education. *Multilingual Education*, 1.
- Channouf, A. (2004). *Les influences inconscientes: de l'effet des émotions et des croyances sur le jugement*. Armand Colin.
- Channouf, A. (2006). *Les émotions: une mémoire individuelle et collective*. Editions Mardaga.
- Chappelle, G. (2003). *Former. Se former. Se transformer: de la formation continue au projet de vie*.
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2002). Apprivoiser l'innovation. In *Technologie et innovation en pédagogie: Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (De Boeck Supérieur). Bruxelles: 43-64.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469–496.
- Charlier, B., & Henri, F. (2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(2), 285–304.
- Charlier, É. (2001). Former des enseignants-professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. *Perspectives en éducation et formation*, 97–117.
- Charlot, J.-M. (1998). *Formalisation et comparaison cognitives de modèles mentaux de novices et d'experts en situation de résolution de problèmes*. Université de Sherbrooke; Université Paris XI Orsay.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. Sage Publications Ltd, London.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). Training for emotional intelligence: A model. *The emotionally intelligent workplace*, 209–233.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique* (Vol. 95). Grenoble: La pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1986). Les programmes et la transposition didactique. Illusions, contraintes et possibles. *Bulletin de l'AMPEP*, (352), 32–50.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique perspectives apportées par une approche anthropologique en recherches en didactique des mathématiques, volumen 12, Nro. 1. éd. *La Pensée Sauvage*, 73–111.
- Chin, W. W., Gopal, A., & Salisbury, W. D. (1997). Advancing the theory of adaptive structuration: The development of a scale to measure faithfulness of appropriation. *Information Systems Research*, 8(4), 342–367.
- Chiss, J.-L. (2013). La didactique du français et des langues à l'épreuve de la pluralité linguistique et culturelle. In *Éthique et politique en didactique des langues. Autour de la notion de responsabilité* (p. 101 - 112). Paris: Didier.
- Chiss, J.-L. (2014). La didactique des langues comme discipline: contextualisation et historicité. In *Langues, cultures et pratiques en contexte: Interrogations didactiques* (p. 299 - 313). Paris: Riveneuve Éditions.
- Chnane-Davin, F. (2014). La transposition didactique en FLS: je transpose et j'enseigne en bricolant. In *La transposition en didactique du FLE et du FLS* (Français dans le monde. Recherches et applications, p. 138 - 152). CLE international-FIPF.
- Chomsky, N. (1985). *Recent contributions to the theory of innate ideas*. Springer.
- Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT press.
- Cicurel, F. (2002). Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. *Circurel F. et Véronique, D. (éds.). Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle, 179–194.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

- Cicurel, F. (2015). Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 41–52.
- Cicurel, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2014). *Quelle complémentarité entre les savoirs d'action et les savoirs théoriques? Quelques significations à attribuer à l'action enseignante? In Langues, cultures et pratiques en contexte: interrogations didactiques*. Paris: Riveneuve Éditions.
- Cicurel, F., & Véronique, D. (2002). *Discours, action et appropriation des langues*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Claes, M. (1981). L'évolution de l'attribution des causes des succès et des échecs au cours de la scolarité. *Revue de Psychologie Appliquée*.
- Claparède, É. (1973). *L'éducation fonctionnelle*. Delachaux et Niestlé.
- Class, B. (2001). Introduction de l'innovation technologique dans l'éducation. *TECFA de Genève, consulté le*, 5(05), 2011.
- Claverie, B. (2010). Pluri-, inter-, transdisciplinarité: ou le réel décomposé en réseaux de savoir.
- Cleeremans, A., & Nadel, L. (2003). Models of implicit learning. *Encyclopedia of cognitive sciences*, 491–499.
- Clot, Y. (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail: un cadre d'analyse. *Le travail humain*, 60(2), 113–129.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83–93.
- Clot, Y. (2008a). *Le travail sans l'homme?: pour une psychologie des milieux de travail et de vie* (Vol. 1- 1). Paris: La Découverte.
- Clot, Y. (2008b). *Travail et pouvoir d'agir*. Puf Paris.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). *Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes* (Vol. 4). Travailler.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146(1), 17–25.
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). *La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail* (Vol. 68). Presses Universitaires de France.
- Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D., & Reuter, Y. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck Université.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review*, 13(3), 471–482.
- Corbett, A. T., & Anderson, J. R. (1994). Knowledge tracing: Modeling the acquisition of procedural knowledge. *User modeling and user-adapted interaction*, 4(4), 253–278.
- Coste, D. (1994). Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968- 1988). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris: Les Éditions Didier (5-12).
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), 91–107.
- Cotreux, S., & Jacques, E. (2004). L'usage dans la conception des dispositifs technologiques d'apprentissage (p. 11). Présenté à Colloque TICE Méditerranée, Nice: ISDM.
- Cowan, N. (1997). *Attention and Memory*. Oxford University Press.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire? Bruxelles: De Boeck*.
- Craik, F. I., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 11(6), 671–684.
- Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of experimental Psychology: general*, 104(3), 268.
- Craik, K. J. W. (1943). *The Nature of Explanation Cambridge University Press: Cambridge*. England.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2011). Ideologies and interactions in multilingual education: What can an ecological approach tell us about bilingual pedagogy. *Language policy for the multilingual classroom: Pedagogy of the possible*, 82, 1.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2012). Voice and Meaning-Making in Team Ethnography. *Anthropology & Education Quarterly*, 43(3), 306–324.

- Cross, N. (1989). *Engineering design Methods* (1^{re} éd.). John Wiley & Sons.
- Crown, D. F., & Rosse, J. G. (1995). Yours, mine, and ours: Facilitating group productivity through the integration of individual and group goals. *Organizational behavior and human decision processes*, 64(2), 138–150.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). L'acteur et le système. *Paris: Editions du Seuil*.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3–49.
- Cummins, J. (1991a). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. *Language processing in bilingual children*, 70–89.
- Cummins, J. (1991b). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. *Language processing in bilingual children*, 70–89.
- Cummins, J. (1994a). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*, 33–58.
- Cummins, J. (1994b). Primary language instruction and the education of language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 2, 3–46.
- Cummins, J. (2000a). Academic language learning, transformative pedagogy, and information technology: Towards a critical balance. *TESOL Quarterly*, 537–548.
- Cummins, J. (2000b). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 19, 15–20.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 585–592.
- Cummins, J. (2008a). BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. In *Encyclopedia of language and education* (p. 487–499). Springer.
- Cummins, J. (2008b). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In *Encyclopedia of language and education* (p. 1528–1538). Springer.
- Cummins, J. (2013). Bilingual education and Content and Language Integrated Learning (CLIL):: research and its classroom implications. *Padres y maestros*, (349), 6–10.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Presses universitaires de Grenoble.
- Cuvelier, L., & Caroly, S. (2009). Appropriation d'une stratégie opératoire: un enjeu du collectif de travail. *Activités*, 6, 2, 57–74.
- Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues: les situations plurilingues*. Hachette.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., & Foerster, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Hatier.
- Dabène, M. (1972). Le CRÉDIF en 1972. *Le Français dans le monde*, 92, 8–13.
- da Cruz, M. (2009). Les langues transfrontalières du Bénin. In *De l'exploration du multilinguisme dans les villes africaines*. Paris : Harmattan.
- Daff, M. (1998). Le français mésolectal comme expression d'une revendication de copropriété linguistique en francophonie. *Le français en Afrique noire*, (12), 95–104.
- Daff, M. (2003). Vers une francophonie Africaine de la copropriété et de la cogestion linguistique et littéraire. *Glottopol*(3, janvier), 89–96.
- Dai, D. Y., & Sternberg, R. J. (2004). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Routledge.

- d'Almeida, H. (1995). *Histoire économique du Dahomey, Bénin, 1890-1920* (Vol. 2). Paris: L'Harmattan.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms* (Vol. 20). John Benjamins Publishing.
- Damasio, A. (2000). A second chance for emotion. *Cognitive neuroscience of emotion*, 12–23.
- Damasio, A. (2003). *Spinoza avait raison; joie et tristesse, le cerveau des émotions* (Vol. 318). Paris.
- Damasio, A. (2010). *L'erreur de Descartes : La raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (1995). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Damasio, A. R. (1999). *Sentiment même de soi (Le): Corps, émotions, conscience*. Odile Jacob.
- Daniels, R. L., & Stevens, J. P. (1976). The interaction between the internal—external locus of control and two methods of college instruction. *American Educational Research Journal*, 13(2), 103–113.
- Davidson, D. (1993). *Actions et événements*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Debaisieux, J.-M. (1997). Pour une approche micro et macro du français parlé dans la formation des enseignants de FLE. *Mélanges CRAPEL*, 11, 23.
- De Certeau, M. (1980). *L'Invention du Quotidien*. Paris: UGE.
- Defays, J.-M., Delcomminette, B., Dumortier, J.-L., & Louis, V. (2003). Didactique du français langue maternelle, langue étrangère, langue seconde: vers un nouveau partage.
- Defays, J.-M., & Deltour, S. (2003). *Le français langue étrangère et seconde: enseignement et apprentissage* (Vol. 251). Editions Mardaga.
- De Glas, M. (1993). Pensée logico-mathématique et intelligence artificielle, paradigme logico-symbolique et connexionniste. In *Pensée logico-mathématique, nouveaux objets interdisciplinaires* (p. 147). Paris: PUF.
- De Graaff, R. (1997). The eXperanto experiment. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(02), 249–276.
- DeGroot, T., & Brownlee, A. L. (2006). Effect of department structure on the organizational citizenship behavior—department effectiveness relationship. *Journal of Business Research*, 59(10), 1116–1123.
- Dehaene-Lambertz, G., Dehaene, S., & Hertz-Pannier, L. (2002). Functional neuroimaging of speech perception in infants. *Science*, 298(5600), 2013–2015.
- Dehaene, S. (1997). *Le cerveau en action. Imagerie cérébrale fonctionnelle en psychologie cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dehaene, S. (2007). *Neurones de la lecture (Les): La nouvelle science de la lecture et de son apprentissage*. Odile Jacob.
- Dehaene, S. (2011). *Apprendre à lire: des sciences cognitives à la salle de classe*. Odile Jacob.
- Dejours, C. (2014). *Le facteur humain* (6e édition). Paris: PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE - PUF.
- Dejours, C., & Molinier, P. (1994). Le travail comme énigme. *Sociologie du travail*, 35–44.
- De Ketele, J. M. (2000). Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement. *Quel avenir pour les compétences*, 7.
- De Keyser, V. (1988). De la contingence à la complexité: l'évolution des idées dans l'étude des processus continus. *Le travail humain*, 1–18.
- Delmotte, F. (2012). « Termes clé de la sociologie de Norbert Elias ». In *Deluermoz Q. (dir.). Norbert Elias. Paris : Tempus*. (p. 55- 70). Paris.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2005). Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 8(1).
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les cahiers de l'Acedle*, 4, 1–20.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 173–184.
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation: Des options politiques au pilotage*. De Boeck Supérieur.

- Demougin, F. (2008). La didactique des langues-cultures à la croisée des méthodes. *Tréma*, (30), 101–111.
- Denhière, G., & Baudet, S. (1992). Lecture compréhension de texte et science cognitive. *Le psychologue*.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance?
- De Pietro, J.-F., & Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel*, (25), 29–49.
- Depraz, N. (2012). *Comprendre la phénoménologie: une pratique concrète*. Armand Colin.
- Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). *A L'épreuve de L'expérience : Pour une Pratique Phénoménologique*. Bucarest: Zeta Books.
- Deprez, C. (1994). Les enfants bilingues: langues et familles. *Paris, Didier*.
- de Robillard, D. (2001). Peut-on construire des « faits linguistiques » comme chaotiques? Quelques éléments de réflexion pour amorcer le débat. *Marges linguistiques*, (1).
- de Robillard, D. (2008). Langue (s)/systèmes/didactiques, diversité, identités. *Le français aujourd'hui*, 3(numéro 162), 11–19.
- De Rosnay, J. (1975). Le macroscopie, vers une vision globale. *Paris, Seuil*, 137.
- DeSanctis, G., & Poole, M. S. (1994). Capturing the complexity in advanced technology use: Adaptive structuration theory. *Organization science*, 5(2), 121–147.
- Descartes, R. (1641). *Méditations métaphysiques*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Deschryver, N. (2003). Le rôle du tutorat. In *Technologie et innovation en pédagogie: dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.
- De Souza, W. (2014). *La place des élites religieuses et traditionnelles au Bénin: l'impact de leurs relations avec les élites politiques sur le maintien de l'Etat démocratique*. Bordeaux.
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 103.
- Detey, S. (2007). Transcription, translittération et didactique de l'oral en FLE au Japon: katakana, rōmaji et orthographe française. *Revue japonaise de didactique du français*, 2(1), 19–36.
- Detey, S., Lyche, C., Tchobanov, A., Durand, J., & Laks, B. (2009). Ressources phonologiques au service de la didactique des l'oral : Le projet PFC–EF. *Mélanges CRAPEL*, 31, 223–236.
- de Vaujany, F.-X., & Cluze, G. (2004). La dynamique d'urgence dans le processus d'adoption technologique: Le cas des technologies Internet. *La Revue des Sciences de Gestion: Direction et Gestion*, 39(207), 29.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Issy-les-Moulineaux France: Éditions Sociales Françaises.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion Nouvelle Bibliothèque scientifique.
- Dewey, J. (1938). *Education and experience*. New York: Simon and Schuster.
- d'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs de l'éducation...* Nathan.
- Diamond, J. (2006). *Effondrement : comment les sociétés décident de leur disparition ou de leur survie*. (A. Boltz & J.-L. Fidel, Trad.). Paris: Editions Gallimard.
- Di Cristo, A. (2004). La prosodie au carrefour de la phonétique, de la phonologie et de l'articulation formes-fonctions. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA)*, 23, 67–211.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*. *Advances in Learning and Instruction Series*. ERIC.
- Djihouessi, B. C. (2006). *Le français, médium d'enseignement des disciplines scientifiques, techniques et de formation professionnelle en situation unilingue et bilingue: études de cas et perspectives (le cas du Bénin, du Mali et du Burkina-Faso)*. Paris 3.

- Djihouessi, B. C., & da Cruz, M. (2014). Choix des langues de scolarisation en contexte multiculturel: cas de l'Afrique francophone. *Littérature, Langues et Linguistique*.
- Docq, F., & Daele, A. (2001). Utiliser les TICE en collaboration: comment les étudiants s'approprient-ils les outils proposés. *Nouveaux dispositifs de formation pour l'enseignement supérieur. Allier technique et innovation*. Bruxelles: De Boeck.
- Dollfus, O. (2007). La mondialisation. *Sciences Po Les Presses*.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (2009). *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école* (4e édition). Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Donnadieu, G., & Karsky, M. (2002). *La systémique, penser et agir dans la complexité*. Ed. Liaisons.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning.
- Dorst, K., & Cross, N. (2001). *Creativity in the design process: co-evolution of problem-solution*.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). Pedagogical choices in focus on form. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 197–261.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. *Handbook of research on teaching*, 3, 392–431.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. *L'art et la science de l'enseignement*, 435–481.
- Dreyfus, M. (2006). Enseignement/apprentissage du français en Afrique: bilan et évolutions en 40 années de recherches. *Revue française de linguistique appliquée*, 11(1), 73–84.
- Duarte, J., & Gogolin, I. (2013). *Linguistic Superdiversity in Urban Areas: Research approaches*. John Benjamins Publishing.
- Dubois, D., & Poitou, J. (2002). Des «normes catégorielles»: structuration cognitive et/ou linguistique des catégories sémantiques. *Intellectica*, 2(35), 217–249.
- Dubois, N. (2005). Normes sociales de jugement et valeur: Ancrage sur l'utilité et ancrage sur la désirabilité. *Revue internationale de psychologie sociale*.
- Dubois, N., & Doise, W. (1987). *La psychologie du contrôle: les croyances internes et externes*. Presses Universitaires.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Editions du Seuil.
- Duez, D. (1993). Acoustic correlates of subjective pauses. *Journal of Psycholinguistic Research*, 22(1), 21–39.
- Duez, D. (1997). Acoustic markers of political power. *Journal of Psycholinguistic Research*, 26(6), 641–654.
- Dufva, H. (2003). Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view. In P. Kalaja & A.-M. Barcelos (éd.), *New approaches to beliefs in SLA* (p. 131- 151). Norwell, MA : Kluwer Academic Publisher.
- Dumont, P. (1990). *Le français, langue africaine*. Editions L'Harmattan.
- Dumont, P. (1993). L'enseignement du français en Afrique: le point sur une méthodologie en crise. Robillard, D. de et M. Beniamino (éds), *Le français dans l'espace francophone, Tome 1*, 471–480.
- Dumont, P., & Maurer, B. (1995). *Sociolinguistique du français en Afrique francophone: gestion d'un héritage, devenir d'une science*. Edicef.
- Dunkin, M. J., & Biddle, B. J. (1974). *The study of teaching*. Holt, Rinehart & Winston.
- Duthoit, E., & Metz, S. (2012). Analyse de l'appropriation d'un parcours pédagogique numérique par un formateur: le cas du dispositif Pairform@ nce. Pueyo, V., & Zara-Meylan, V.-Impacts d'outils de gestion sur la conduite de cultures en, 106.
- Duttweiler, P. C. (1984). The internal control index: A newly developed measure of locus of control. *Educational and Psychological Measurement*, 44(2), 209–221.
- Dyal, J. A. (1984). Cross - cultural research with the locus of control construct. In H.M. Lefcourt (Ed.) Research with the locus of control construct. *San Diego: Academic Press*, 209 - 306.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109–132.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., & Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. *Journal of personality*, 57(2), 283–310.
- Eden, D. (1993). Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations. *The Leadership Quarterly*, 3(4), 271–305.
- Edwards, A. (2008). Activity theory and small-scale interventions in schools. *Journal of Educational Change*, 9(4), 375–378.
- EGGEN, P., & KAUCHAK, D. (2007). Group and individual differences. *Educational Psychology: Windows on Classrooms*, 103–116.
- Ehrlich, P. R., & Raven, P. H. (1964). Butterflies and plants: a study in coevolution. *Evolution*, 586–608.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. New York: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition & emotion*, 6(3-4), 169–200.
- Elbaz, F. (1993). La recherche sur le savoir des enseignants: l'enseignante experte et l'enseignante" ordinaire. *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montreal: Éditions Logiques.
- Elias, N. (1985). *La société de cour*. Paris: Flammarion.
- Elias, N. (1991). *Qu'est-ce que la sociologie*. La Tour Aigues : L'Aube.
- Ellis, A., & Fouts, J. (1993). *Cooperative learning. Research on Educational Innovations*. USA: The Library of Innovation, Eye on Education.
- Ellis, A., & Fouts, J. (2001). Interdisciplinary Curriculum: The Research Base. *Music Educators Journal*, 87(5), 22–26.
- Ellis, N. C., & Sinclair, S. (1996). Working memory in the acquisition of vocabulary and syntax: Putting language in good order. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 49(1), 234–250.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). SLA and language pedagogy. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(01), 69–92.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Engestrom, Y. (1987). Learning by expanding. *Helsinki: Orienta-Konsultit Oy*.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. *Perspectives on activity theory. Cambridge: University Press*, 19- 38.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory and the social construction of knowledge: A story of four umpires. *Organization*, 7(2), 301–310.
- Engestrom, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974.
- Engeström, Y. (2000). From individual action to collective activity and back: developmental work research as an interventionist methodology. *Workplace studies*, 150–168.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 11–21.
- Engeström, Y. (2005a). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice* (Vol. 12). Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (2005b). Knotworking to create collaborative intentionality capital in fluid organizational fields. *Collaborative capital: Creating intangible value*, 11, 307–336.
- Engeström, Y. (2006a). Activity theory and expansive design. *Theories and practice of interaction design*, 3–24.
- Engeström, Y. (2006b). L'interagentivité orientée-objet: vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. *JM Barbier & M. Durand (Éd.), Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, 135–174.

- Engeström, Y. (2008). Weaving the texture of school change. *Journal of Educational Change*, 9(4), 379–383.
- Entwistle, N. (2003). Preparing for examinations: The interplay of memorising and understanding, and the development of knowledge objects. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 19–41.
- EPT-UNESCO. (2013). *Enseigner et apprendre: atteindre la qualité pour tous; rapport mondial de suivi sur l'EPT* (No. 11) (p. 460). Paris: UNESCO.
- Ettayebi, M., Operti, R., & Jonnaert, P. (2008). *Logique de compétences et développement curriculaire: Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs*. l'Harmattan.
- Eversley, J., Mehmedbegovic, D., Sanderson, A., Tinsley, T., Von Ahn, M., Wiggins, R. D., & VonAhn, M. (2010). *Language capital: Mapping the languages of London's schoolchildren*. CILT.
- Famose, J.-P. (1990). *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*. INSEP-Publications.
- Fanou, C. C. (2009). *Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone: cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion*. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III.
- Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, 97–120.
- Fasel Lauzon, V., Pekarek Doehler, S., Pochon-Berger, E., & Steinbach Kohler, F. (2009). L'oral? L'oral! Mais comment? In *Babylonia* (Vol. 2, p. 41–45).
- Fauvelle-Aymar, F.-X., & Perrot, C. H. (2003). *Le Retour des rois: les autorités traditionnelles et l'état en Afrique contemporaine*. KARTHALA Editions.
- Fenouillet, F., & Lieury, A. (2006). *Motivation et réussite scolaire (2ème éd.)*. Paris: Dunod.
- Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). Stanford university press.
- Fiard, J., & Auriac, E. (2005). *L'erreur de l'école. Petite didactique de l'erreur*. Paris: L'Harmattan.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action : éléments de pragmatique psycho-sociale*. Québec: Nota bene.
- Filliettaz, L. (2004). Les modèles du discours face au concept d'action. *Cahiers de linguistique française*, 26, 9–23.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: a literature review. *Journal of personality and social psychology*, 44(2), 419.
- Fischer, G.-N. (1983). *Le travail et son espace*. Dunod Paris.
- Fischer, G.-N. (1997). *Psychologie de l'environnement social: Gustave-Nicolas Fischer*. Dunod.
- Fisher, G. (2012). Effectuation, causation, and bricolage: a behavioral comparison of emerging theories in entrepreneurship research. *Entrepreneurship theory and practice*, 36(5), 1019–1051.
- Flament, C. (1987). Pratiques et représentations sociales. *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 1, 143–150.
- Flament, C. (1994). Aspects périphériques des représentations sociales. *Structures et transformations des représentations sociales*, 85–118.
- Flament, C., & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires: comment étudier les représentations sociales*. A. Colin.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings, and problems. *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*, 233–277.
- Flege, J. E. (1999). Age of learning and second language speech. *Second language acquisition and the critical period hypothesis*, 101–131.
- Flege, J. E. (2005). Origins and development of the Speech Learning Model. Retrieved December, 13, 2005.
- Flege, J. E., Munro, M. J., & MacKay, I. R. (1995). Effects of age of second-language learning on the production of English consonants. *Speech Communication*, 16(1), 1–26.
- Fogel, A. (1993). *Developing through relationships*. University of Chicago Press.
- Fortin, R. (2005). *Comprendre la complexité: introduction à La Méthode d'Edgar Morin*. Presses Université Laval.
- Foucault, M. (1969). Qu'est-ce qu'un auteur? *Dits et Écrits, Gallimard, Tom I*.
- Foucault, M. (1994). *Dits et Écrits. Paris: Gallimard, 10(III)*.

- Furnham, A., & Henry, J. (1980). Locus of control and cross-cultural studies. *Psychological Reports*, 47, 23–29.
- Gagnon, P. (2011). L'irréductibilité de la connaissance et l'intentionnalité en contexte de découverte abductive. *Laval théologique et philosophique*, 67(2), 227–258.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Didier.
- Gajo, L. (2012a). Plurilinguisme: enjeux sociaux et ressources éducatives. *Revue japonaise de didactique du français*, 7(2), 11–21.
- Gajo, L. (2012b). Vers l'enseignement bilingue d'une langue minoritaire ou régionale: l'exemple de l'occitan. *SEIGNEMENT DES LANGUES MINORIT*, 43.
- Gajo, L. (2013). Enseignement bilingue et évaluation: réflexions sur la conception de tests de niveaux. *Évaluer en didactique des langues/cultures: continuités, tensions, ruptures-Dimensions épistémologiques, politiques et didactiques. Recherches et applications - (Le Français dans le monde)*, 7–18.
- Galissou, R., & Coste, D. (1976a). *Dictionnaire de didactique des langues*. Collection F, Paris: Hachette.
- Galissou, R., & Coste, D. (1976b). *Dictionnaire de didactique des langues: la conception de l'ensemble de L'ouvrage...* Hechette.
- Gamble, H. (2010). La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950). *Histoire de l'éducation*, (128), 129–162.
- Gantly, P., Hardy, J., Trichet, P., & Mandirola, R. (2009). *Histoire de la Société des missions africaines (SMA) 1856-1907: de la fondation par Mgr de Marion Brésillac (1856) à la mort du Père Planque (1907)* (Vol. 1). KARTHALA Editions.
- Gaonac'h, D. (1987). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris: Hatier, Crédiff.
- García, L. (1971). L'organisation de l'instruction publique au Dahomey, 1894-1920. *Cahiers d'études africaines*, 59–100.
- García, O. (2006). Lost in transculturation: The case of bilingual education in New York City. *CONTRIBUTIONS TO THE SOCIOLOGY OF LANGUAGE*, 92, 157.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (1 edition). Malden, MA ; Oxford: Wiley-Blackwell.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. *Social justice through multilingual education*, 140–158.
- García, O. (2011). Educating New York's bilingual children: constructing a future from the past. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(2), 133–153.
- García, O. (2012). Theorizing translanguaging for educators. *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*, 1–6.
- García, O., & Baker, C. (Éd.). (2007). *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon ; Buffalo: Multilingual Matters Ltd.
- García, O., & Flores, N. (2013). Multilingualism and Common Core State Standards in the United States. *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*, 147–166.
- García, O., Flores, N., & Woodley, H. (2012). Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies. *Harnessing linguistic variation to improve education*, 45–75.
- García, O., Flores, N., & Woodley, H. H. (2015). Constructing in-between spaces to 'do' bilingualism: a tale of two high schools in one city. *Multilingual Education*, 199.
- García, O., & Wei, L. (2013). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Pivot.
- Gardner-Chloros, P. (1983). Code-switching: approches principales et perspectives. *La linguistique*, 21–53.
- Gardner, H. (1996). Les intelligences multiples pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence.
- Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz.

- Gardner, H., Murlon, J.-P., & Taussig, S. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall.
- Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's program: Working out Durkheim's aphorism*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Garnier, M. (2011). *Rapport sur l'évaluation des acquis des élèves au primaire*.
- Garnier, P. (2009). Préscolarisation ou scolarisation? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 5–15.
- Gathercole, S., & Alloway, T. P. (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers*. Sage.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82–101.
- Gbéto, F. (2000). *Les emprunts linguistiques d'origine européenne en Fon:(Nouveau Kwa, Gbe: Bénin)* (Vol. 13). Köppe.
- Gendron, B., & Lafortune, L. (2009). *Leadership et compétences émotionnelles: dans l'accompagnement au changement* (Vol. 25). PUQ.
- Gibbs, J. C. (1979). The meaning of ecologically oriented inquiry in contemporary psychology. *American Psychologist*, 34(2), 127-140.
- Gibson, J. J. (1977). *The theory of affordances*. Hilldale, USA.
- Gilibert, D. (1998). *Norme d'intériorité et évaluation dans la perception sociale*. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II.
- Gillett, C. (2003). The varieties of emergence: their purposes, obligations and importance. *Grazer Philosophische Studien*, 65(1), 95–121.
- Gleick, J. (1989). *La théorie du chaos : vers une nouvelle science*. (C. Jeanmougin, Trad.). Paris: Albin Michel.
- Glissant, É. (2006). *Une nouvelle région du monde* (Vol. 1). Editions Gallimard.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1983). Microsociologie et histoire. In P. Fritsch (éd.), *Le sens de l'ordinaire* (p. 197-202). CNRS Editions, Paris (FRA).
- Goigoux, R. (1997). La psychologie cognitive ergonomique: un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de Français. *Pratiques enseignantes et activités des élèves dans la classe de Français, Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM)*, 21, 56–61.
- Goigoux, R. (2003). Enseigner la compréhension: l'importance de l'auto-régulation. *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*, 182–204.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47–69.
- Goigoux, R., Cèbe, S., Robert, A., & Elalouf, M.-L. (2005). Améliorer la formation initiale des enseignants. *Le café pédagogique*, (58).
- Goigoux, R., Margolinas, C., & Thomazet, S. (2004). Controverses et malentendus entre enseignants expérimentés confrontés à l'image de leur activité professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 65–70.
- Goigoux, R., & Paries, M. (2006). Réduire la complexité de l'activité d'enseignement pour mieux préparer les professeurs débutants à l'action et à la réflexion. *Formation d'enseignants. Quels scénarios*.
- Goldstein, J. (1999). Emergence as a construct: History and issues. *Emergence*, 1(1), 49–72.
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle: Comment transformer ses émotions en intelligence* (Paris, Robert Laffont). Paris: Robert Laffont.
- Goleman, D. (2007a). *Social intelligence*. Random house.

- Goleman, D. (2007b). *Social Intelligence: Beyond IQ. Beyond Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- Goleman, D., & Piélat, T. (2007). *L'intelligence émotionnelle: accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. J'ai lu.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *Tesol Quarterly*, 32(3), 447–464.
- Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1998). Theories vs. Modules: To the Max and Beyond A Reply to Poulin-Dubois and to Stich and Nichols. *Mind & language*, 13(3), 450–456.
- Gopnik, M., & Crago, M. B. (1991). Familial aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, 39(1), 1–50.
- Gosling, P. (1996). *Psychologie sociale: Approches du sujet social et des relations interpersonnelles* (Vol. 2). Editions Bréal.
- Graham, S. (1994). Classroom motivation from an attributional perspective. *Motivation: Theory and research*, 31–48.
- Grave-Rousseau, G. (2011). L'EMILE d'hier à aujourd'hui: une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère. *CLIL from yesterday to today: a perspective of learning a discipline in a foreign language*.
- Greenwood, G. E., Olejnik, S. F., & Parkay, F. W. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of research & Development in Education*.
- Grenié, C., & Laborit, H. (1996). *Henri Laborit, une vie: derniers entretiens avec Claude Grenié*. Éditions du Félin.
- Grobet, A. (1997). La ponctuation prosodique dans les dimensions périodique et informationnelle du discours. *Cahiers de linguistique française*, 19, 83–123.
- Grobet, A., & Simon, A. C. (2001). Différents critères de définition des unités prosodiques maximales. *Cahiers de linguistique française*, 23, 143–163.
- Grosbois, M. (2006). *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III.
- Grosbois, M. (2012). Formation en langues des enseignants et usage des TIC: Quelle réalité? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 34, 79–83.
- Grosbois, M. (2015). S'appropriier le numérique: réussite ou échec? Pour qui, pourquoi, comment? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint*, 34(2).
- Grosjean, F. (1984). Vers une psycholinguistique expérimentale du parler bilingue. In *Devenir bilingue—parler bilingue: Actes du 2e colloque sur le bilinguisme, Université de Neuchâtel, 20-22 septembre 1984* (p. 115–134).
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language model.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press, USA.
- Grosjean, F. (2010). Bilingualism, biculturalism, and deafness. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(2), 133–145.
- Grosjean, F. (2015). *Parler plusieurs langues: le monde des bilingues*. Albin Michel.
- Groux, D., & Porcher, L. (2003). *L'altérité*. Editions L'Harmattan.
- Guaïtella, I. (1996). Analyse prosodique des hésitations vocales: propositions pour un modèle rythmique. *Revue de Phonétique Appliquée*, 113–144.
- Guay, P., Simard, G., & Tremblay, M. (2000). *L'engagement organisationnel et les comportements discrétionnaires: L'influence des pratiques de gestion des ressources humaines*. CIRANO.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE: méthodologie de conception multimédia* (Vol. 13). Editions OPHRYS.
- Guillaume, C., & Guillery-Girard, B. (2009). Mémoire et vieillissement normal: données comportementales et électrophysiologiques. *NPG Neurologie-Psychiatrie-Gériatrie*, 9(49), 3–9.
- Guillot, A., & Daucé, E. (2003). *Traité de Sciences Cognitives: Approche dynamique de la cognition artificielle*. Hermès.

- Guimelli, C. (1989). Pratiques nouvelles et transformation sans rupture d'une représentation sociale: la représentation de la chasse et de la nature. *Perspectives cognitives et conduites sociales*, 2, 117–138.
- Guimelli, C. (1994a). La fonction d'infirmière: pratiques et représentations sociales. *Pratiques sociales et représentations*, 83–107.
- Guimelli, C. (1994b). Structures et transformations des représentations sociales. *Textes de base en sciences sociales*.
- Guiora, A. ., & Acton, W. R. (1979). Personality and language behaviour: a restatement. *Language Learning*, 29(1), 193–204.
- Habermas, J. (1993). Action, actes de parole, interactions médiatisées par le langage et monde vécu. *La pensée postmétaphysique: essais philosophiques*, 65–83.
- Hage, F. E., & Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage: une perspective de recherche concernant le «sujet-apprenant». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (36).
- Halbwachs, M. (1994). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Albin Michel.
- Halbwachs, M. (1997). *La Mémoire collective* (Nouv. éd. rev. et augm). Paris: Editions Albin Michel.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Presses universitaires de France.
- Hampel, R., & Hauck, M. (2005). The challenges of implementing online tuition in distance language courses: Task design and tutor role.
- Hansen, R. D. (1985). Cognitive economy and commonsense attribution processing. *Attribution: Basic issues and applications*, 65–85.
- Hardman, J. (2005). An exploratory case study of computer use in a primary school mathematics classroom: new technology, new pedagogy? Research: information and communication technologies. *Perspectives in Education: Research on ICTs and Education in South Africa: Special Issue 4*, 23, p–99.
- Hardy, G. (2005). *Une conquête morale: l'enseignement en AOF*. Editions L'Harmattan.
- Harmegnies, B., Delvaux, V., Huet, K., & Piccaluga, M. (2005). Oralité et cognition: pour une approche raisonnée de la pédagogie du traitement de la matière phonique. *Revue Parole*, 34, 265.
- Haumesser, M. (2004). La « seconde nature », entre propre et appropriation. In *La propriété: le propre, l'appropriation* (p. 93–116). Paris: Ellipses.
- Hebb, D. (1949). *The Organization of Behavior: a neuropsychological theory*. (Wiley, éd.) (Vol. 50). New York: Brain research bulletin.
- Heeren, E., Biemans, M. C. M., Hofte, G. H. ter, Mulder, I. J., Schuurman, J. G., Slagter, R. J., & Veenstra, M. (1999). Open Computer-Supported Collaborative Work: Outline of research. *Telematica Instituut, Enschede, TI Reports series (TI/RS/99017)*.
- Heider, F. (1983). *The life of a psychologist: An autobiography*. Univ Pr of Kansas.
- Heisenberg, W. (1927). Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik. *Zeitschrift für Physik*, 43(3-4), 172–198.
- Heller, M. (1999). Alternative ideologies of la francophonie. *Journal of Sociolinguistics*, 3(3), 336–359.
- Heller, M. (2006). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. A&C Black.
- Heller, M. (2007). *Bilingualism: A social approach*. Palgrave Macmillan.
- Henri, F., & Lundgren - Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboration à distance*. Presses de l'Université du Québec.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. *English in Europe: The acquisition of a third language*, 19, 84.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002a). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Vol. 121). Multilingual Matters.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002b). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics* (Vol. 121). Multilingual Matters.
- Hoc, J.-M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Presses universitaires de Grenoble.

- Hoc, J.-M., & Amalberti, R. (1999). Analyse des activités cognitives en situation dynamique: d'un cadre théorique à une méthode. *Le travail humain*, 97–129.
- Holec, H., & Porcher, L. (1988). Formation et filières de formation en français langue étrangère. In *La didactique des langues en face à face* (Lehmann, D. (coord.), p. 71- 92). Paris : Hatier-Crédif.
- Hollan, J., Hutchins, E., & Kirsh, D. (2000). Distributed cognition: toward a new foundation for human-computer interaction research. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 7(2), 174–196.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus Verlag.
- Houdé, O. (2007a). *La psychologie de l'enfant*. Paris: PUF.
- Houdé, O. (2007b). Le rôle positif de l'inhibition dans le développement cognitif de l'enfant. *Le Journal des psychologues*, 244(1), 40.
- Houdé, O. (2014). La théorie de Jean Piaget ou le système logique. *Que sais-je?*, 19–44.
- Hsu, L. (2013). English as a foreign language learners' perception of mobile assisted language learning: a cross-national study. *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 197–213.
- Huard, V. (2009). *L'élève difficile dans les représentations d'enseignants en formation continue*. ENS Editions.
- Huberman, A. M., Grounauer, M.-M., & Marti, J. (1989). *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*. Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 5–16.
- Hulstijn, J. H. (2001). *Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity*. Cambridge,: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (2005). Theoretical and empirical issues in the study of implicit and explicit second-language learning: Introduction. *Studies in second language acquisition*, 27(02), 129–140.
- Hulstijn, J. H. (2007). Psycholinguistic perspectives on language and its acquisition. In *International Handbook of English Language Teaching* (p. 783–795). Springer.
- Hume, D. (1946). *Traité de la nature humaine* (Vol. 1740). Aubier Paris.
- Husserl, E. (1964). *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*. (H. Dussort, Trad.) (5^e- 1996^e éd.). Paris: PUF.
- Hutchins, E. (1995a). *Cognition in the Wild*. MIT press.
- Hutchins, E. (1995b). *Cognition in the Wild*. MIT press.
- Hutchins, E. (2000). Distributed cognition. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. Elsevier Science*.
- Huteau, M. (1985). Quelques questions à propos des styles cognitifs. *Cahiers de psychologie cognitive*, 5(6), 625–638.
- Hymes, D. H. (2004). *Vers la compétence de communication* (téléchargement). Didier Scolaire.
- IFADEM. (2012). *Mémento : apports théoriques et méthodologiques* (1^{re} éd.). 42: IFADEM-AUF-OIF.
- Jakobovits, L. A. (1970). *Foreign Language Learning; A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley (Mass.), Newbury House.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270–283.
- Jessor, R., Graves, T. D., & Hanson, R. C. (1968). *Society, personality, and deviant behavior. A study of a tri-ethnic community*. New York: Holt, Rinehart and Winston. Inc.
- Jobert, G. (2002). *La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale*. De Boeck Supérieur.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2003). « Seeing » teacher learning. *TESOL Quarterly*, 37(4), 729–737.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.
- Jorgensen, J. N. (2008). Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*, 5(3), 161–176.

- Joseph, J. E. (1992). Paul Hanly Furfey and the origins of American sociolinguistics. *Historiographia Linguistica*, 19(1), 111–143.
- Joseph, J. E., & Taylor, T. J. (2014). *Ideologies of Language (RLE Linguistics A: General Linguistics)*. Routledge.
- Joshua, S. (1997). Le concept de transposition didactique peut-il étendre sa portée au-delà de la didactique des sciences et des mathématiques? *Skholè*, 6.
- Jouët, J. (1990). L'informatique sans le savoir. *Culture technique*, 21, 216–222.
- Joule, R.-V., & Beauvois, J.-L. (1998). *La soumission librement consentie: comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire?* Presses universitaires de France.
- Joule, R.-V., Beauvois, J.-L., & Deschamps, J. C. (1987). *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Presses universitaires de Grenoble Grenoble.
- Jourdenais, R. (2001). *Cognition, instruction and protocol analysis*. na.
- Kaglik, A., & Boula de Mareüil, P. (2009). Perception d'un accent étranger et part de la prosodie selon l'âge de première exposition à la L2: transfert ou phénomène universel en acquisition. *6es Journées d'Études Linguistiques*, 7–13.
- Kaglik, A., & Boula de Mareüil, P. (2010). Polish-accented French prosody in perception and production: transfer or universal acquisition process. In *Proc. 5th International Conference on Speech Prosody* (p. 1–4).
- Kahn, R. L., Wolfe, D. M., Quinn, R. P., Snoek, J. D., & Rosenthal, R. A. (1964). *Organizational stress: Studies in role ambiguity and conflict*. New York: John Wiley & Sons.
- Kail, M. (2000). Acquisition syntaxique et diversité linguistique. *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans*. Paris: PUF, 9–44.
- Kant, I. (1869). *Critique de la raison pure* (Vol. 1). Germer-Baillière.
- Kaptelinin, V., Kuutti, K., & Bannon, L. (1995). Activity theory: Basic concepts and applications. In *Human-computer interaction* (p. 189–201). Springer.
- Karmiloff-Smith, A. (1979). Micro-and macrodevelopmental changes in language acquisition and other representational systems. *Cognitive science*, 3(2), 91–117.
- Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2008). The critical importance of retrieval for learning. *science*, 319(5865), 966–968.
- Katz, D., & Kahn, R. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: John Wiley & Sons.
- Kauchak, D. P., & Eggen, P. D. (1993). *Learning and teaching*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego: pour une sociologie de l'individu*. Fernand Nathan.
- Kelly, G. A. (1955). *Personal construct psychology*. New York: Norton.
- Kelly, M. (2010). Strategic issues for language teacher education in Europe. *Inhalt/ Contents*, 22.
- Kelly, M. (2013). Issues for Language policy in higher education. *Darnioji daugiakalbystė*, (2), 12–22.
- Ketchum, L. D., & Trist, E. (1992). *All Teams are not Created Equal. How Employee Empowerment Really Works*. London: Sage.
- Kiesler, C. A. (1971). *The psychology of commitment: Experiments linking behavior to belief*. Academic Press.
- Kirkpatrick, S. A., & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of applied psychology*, 81(1), 36.
- Kirouac, M.-J. (2011). L'intégration et la mise en oeuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire.
- Kirsh, D. (1999). Distributed cognition, coordination and environment design. In *Proceedings of the European conference on Cognitive Science* (p. 1–11).
- Klein, J.-L., & Laurin, S. (1999). *L'Éducation Géographique: Formation du Citoyen et Conscience Territoriale*. PUQ.
- Kohnert, K. (2004). Cognitive and cognate-based treatments for bilingual aphasia: A case study. *Brain and language*, 91(3), 294–302.

- Kohnert, K., Windsor, J., & Ebert, K. D. (2009). Primary or « specific » language impairment and children learning a second language. *Brain and language*, 109(2), 101–111.
- Kohonen, T. (1990). The self-organizing map. *Proceedings of the IEEE*, 78(9), 1464–1480.
- Kolb, A. (2005). *The Kolb learning style inventory* (version 3.1). Boston: MA: Hay Resource Direct, 200.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). . Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193- 212.
- Krashen, S. (1994). The input hypothesis and its rivals. *Implicit and explicit learning of languages*, 45–77.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Kroskrity, P. V. (2000). Regimenting languages: Language ideological perspectives. *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities*, 1, 34.
- Kuhl, P. K. (1991). Human adults and human infants show a « perceptual magnet effect » for the prototypes of speech categories, monkeys do not. *Perception & psychophysics*, 50(2), 93–107.
- Kuhl, P. K. (1998). Language, culture and intersubjectivity: The creation of shared perception. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*, (3), 297.
- Kuhl, P. K., Stevens, E., Hayashi, A., Deguchi, T., Kiritani, S., & Iverson, P. (2006). Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months. *Developmental science*, 9(2), F13–F21.
- Kuutti, K. (1991a). Activity theory and its applications to information systems research and development. *Information systems research*, 529–549.
- Kuutti, K. (1991b). The concept of activity as a basic unit of analysis for CSCW research. In *Proceedings of the Second European Conference on Computer-Supported Cooperative Work ECSCW'91* (p. 249–264). Springer.
- Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*, 17–44.
- Kuutti, K., & Virkkunen, J. (1995a). Organisational memory and learning network organisation: the case of Finnish labour protection inspectors. In *System Sciences, 1995. Proceedings of the Twenty-Eighth Hawaii International Conference on* (Vol. 4, p. 313–322). IEEE.
- Kuutti, K., & Virkkunen, J. (1995b). Organisational memory and learning network organisation: the case of Finnish labour protection inspectors. In *System Sciences, 1995. Proceedings of the Twenty-Eighth Hawaii International Conference on* (Vol. 4, p. 313–322). IEEE.
- Lacan, J. (1966). *Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien* (Vol. 2). Paris: Seuil.
- Lacheret-Dujour, A. (2008). Petit parcours prosodique de Grenoble à Aix-en-Provence: pionniers, dissidents et fédérateurs. *un siècle de phonétique expérimentale: Histoire et développement de Théodore Rosset à John Ohala*, à paraître.
- Lacroix, J.-G., Tremblay, G., & Pronovost, G. (1993). La mise en place de l'offre et la formation des usages des NTIC. Les cas de Vidéoway et de Télétel. *Cahiers de recherche sociologique*, (21), 79–122.
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, (34), 119–144.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. La Découverte.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques: Dispositions et variations individuelles*. Paris: Nathan Université.
- Lahire, B. (2005). *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Armand Colin.

- Lahire, B. (2007). *L'esprit sociologique*. Paris: La Découverte.
- Lahire, B. (2011). L'acteur entre dispositions et contextes d'action. *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation*, 33–50.
- Lahire, B. (2012). *Monde pluriel*. Seuil.
- Lameul, G. (2003). Médiatisation de la relation pédagogique et posture enseignante. In *Desmoulin, C., Marquet, P. & Boubineau, D., ELAH2003 Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Actes de la conférence ELAH* (p. 51–54).
- Lancien, T. (1998). Images mobiles et multimédia. *Etudes de linguistique Appliquée*, (110), 171–182.
- Lapointe, J. (1993). L'approche systémique et la technologie de l'éducation.
- Larkin, J., McDermott, J., Simon, D. P., & Simon, H. A. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems. *Science*, 208(4450), 1335–1342.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. *The communication of ideas*, 37, 215–228.
- Lasswell, H. D. (1950). *Politics: Who gets what, when, how*. P. Smith New York.
- Le Boterf, G. (1987). La formation-action en entreprise. *Éducation permanente*, 87, 1987–2.
- Lebrun, Y. (1984). La neurophysiologie du bilinguisme. *Meta: Journal des traducteurs/Translators' Journal*, 29(1), 36–43.
- Leclercq, G., & Varga, R. (2010). Dispositifs de formation. Quand le numérique s' en mêle. Enjeux pédagogiques et contraintes informatiques. *Hermès*.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Editions L'Harmattan.
- LeDoux, J. (2003). *Neurobiologie de la personnalité*. Paris: Odile Jacob.
- LeDoux, J. (2005). *Cerveau des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Lee, J. F. (2000). *Tasks and communicating in language classrooms*. McGraw-Hill.
- Le Gallou, F. (1993). Systémique. *Théorie et applications*. Ed. Tec et Doc.
- Legendre, P. (2014). *Tour du monde des concepts*. Fayard.
- Legendre, R. (2006). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Montréal: Guérin Canada.
- Le Moigne, J.-L. (1977). *La théorie du système général, Théorie de la Modélisation* (rééditions complétées en 1983, 1990, 1994. Nouvelle édition complétée 2004). PUF.
- Le Moigne, J.-L. (1994). *La théorie du système général: théorie de la modélisation*. jeanlouis le moigne-ae mxc.
- Lemoine, C., & Masclat, G. (2007). Psychosociologie des organisations et les nouvelles théories des organisations. *Alain Trognon et Marcel Bromberg, Nouveaux cours de Psychologie-Master: Psychologie sociale et Ressources Humaines. Sous la direction de S. Ionescu et A. Blanchet*. Paris, PUF.
- Lemosse, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 55–66.
- Lenneberg, E. H., Chomsky, N., & Marx, O. (1967). *Biological foundations of language* (Vol. 68). Wiley New York.
- Lenoir, Y. (2004). L'enseignant expert. Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche et formation*, 47, 9–23.
- Lenoir, Y. (2007). L'habitus dans l'oeuvre de Pierre Bourdieu: un concept central dans sa théorie de la pratique à prendre en compte pour analyser les pratiques d'enseignement. *Document du CRI et de la CRCIE*, (1).
- Le Ny, J.-F. (1992). *dans Le Grand dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs* (Vol. 26). Presses universitaires de France.
- Leontiev, A. (1975). Activité, Conscience et Personnalité. (*Moscow: Editions du Progrès*).
- Léontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou: Éditions de Progrès.
- Leontiev, A. N. (1975). Dejatel'nost'. *Soznanie. Lichnost'*[Activity. Consciousness. Personality]. *Moscow, Politizdat*, 304.
- Leontiev, A. N. (1976). *Le développement du psychisme*. Éditions sociales.

- Leontiev, A. N. (2009). *Activity, consciousness, and personality*. Marxists Internet Archive.
- Leplat, J. (1985). *Erreur humaine, fiabilité humaine dans le travail*. Armand Colin.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail: contribution à la psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie: aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Octarès.
- Leplat, J. (2000). L'environnement de l'action en situation de travail. *L'analyse de la singularité de l'action*, 107–132.
- Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Leplat, J., & Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49–63.
- Lesaux, N., & August, D. (2006). Language of instruction. *Developing literacy in second-language learners*, 365–413.
- Lesourne, J. (1988). *Education & société: les défis de l'an 2000*. Editions La Découverte-Le Monde.
- Lévinas, E. (1995). Altérité et transcendance. *Essais, Montpellier, Fata Morgana*.
- Lévi-Strauss, C. (1987). *Race et histoire (1952)*. Paris: Denoël (Folio essais 58).
- Lewin, R. (1994). *La complexité. Une théorie de la vie au bord du chaos*. Paris: Inter Editions.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in second language acquisition*, 12(04), 429–448.
- Little, D. (2007). *Preparing teachers to use the European Language Portfolio: Arguments, materials and resources*. Council of Europe.
- Li, W. (2006). Complementary schools, past, present and future. *Language and Education*, 20(1), 76–83.
- Li, W., Lee, A., & Solmon, M. (2007). The role of perceptions of task difficulty in relation to self-perceptions of ability, intrinsic value, attainment value, and performance. *European Physical Education Review*, 13(3), 301–318.
- Lockwood, S., & Zhengxin, C. (1994). Modeling experts' decision-making using knowledge charts. *Information and decision technologies*, 19(4), 311–319.
- Loiret, P. J., & Jaillet, A. (2014). La formation continue des maîtres à distance à Madagascar: concevoir des dispositifs de formation réalistes. In *La médiatisation de la formation et de l'apprentissage: mélanges offerts à Daniel Peraya*. De Boeck.
- Lonchamp, P. (2004). *Co-évolution et processus de conception intégrée de produits: Modèle et support de l'activité de conception*. Institut National Polytechnique de Grenoble-INPG.
- Long, M. H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 2(1), 39–52.
- Louche, C. (2007). Psychologie du travail et des organisations. *Psychologie: commencez avec les meilleurs professeurs*, 257.
- Lüdi, G., & Py, B. (2002). *Être bilingue* (3^e éd.). Peter Lang.
- Ly, B. (2009). *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945: Les loisirs et l'engagement politique chez les instituteurs* (Vol. 6). l'Harmattan.
- Macquet, A.-C., & Fleurance, P. (2006). Des modèles théoriques pour étudier l'activité de l'expert en sport.
- MacWhinney, B. (2001). The competition model: The input, the context, and the brain. *Cognition and second language instruction*, 69–90.
- MacWhinney, B. (2002). Extending the competition model. *Advances in Psychology*, 134, 31–57.
- MacWhinney, B. (2008). A unified model of language acquisition. *Handbook of bilingualism*, 49.
- MacWhinney, B., & Bates, E. (1989). The crosslinguistic study of sentence processing.
- MacWhinney, B., & Bates, E. (1994). *The competition model and UG*. Pittsburgh: Carnegie Mellon University.
- Maher, M. L., & Tang, H. T. (2003). *Co-evolution as a computational and cognitive model of design* (Vol. 14). 47-64.

- Mandirola, R. (1997). *Journal de Francesco Borghero, premier missionnaire du Dahomey (1861-1865) : sa vie, son journal (1860-1864), la relation de 1863*. (Y. Morel, éd.). Paris: Karthala Editions.
- Mandirola, R., & Trichet, P. (2011). *Lettres du Dahomey: correspondance des premiers pères de la Société des missions africaines, avril 1861-avril 1862*. KARTHALA Editions.
- Mangenot, F. (2002). L'apprentissage des langues. *Psychologie des apprentissages multimédia*, 128–153.
- Mangenot, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 6(1), 109–125.
- Mangenot, F. (2007). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment. *La langue du cyberspace: de la diversité aux normes*. Paris: L'Harmattan, 105–120.
- Mangenot, F. (2014). MOOC: hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, (7).
- Manning, P. (1982). *Slavery, colonialism and economic growth in Dahomey, 1640-1960*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marginson, S. (2014). Teaching and Research in the Contemporary University. In *Geoscience Research and Education* (p. 11–18). Springer.
- Marques, I. S. (2011). Autour de la question du plurilinguisme littéraire. *La textualisation des langues dans les écritures francophones. Les Cahiers du Grecef*, 2, 227–244.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. P. Lang Bern.
- Martinand, J. L. (2001). Pratiques de référence et problématique de la référence curriculaire. In *Terrisse A., Didactique des disciplines. Les références au savoir* (p. 179–24). De Boeck Université.
- Martinand, J.-L. (2003). La question de la référence en didactique du curriculum, *8*(2), 125–130.
- Martinez-Verdier, M.-L. (2004). Approches (s) anthropologique (s) en éducation et en formation, enjeux et défis. *Tréma*, (23), 3–24.
- Martin, P. (2006). Intonation du français: parole spontanée et parole lue. *Estudios de Fonética experimental*, 15, 134–162.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaires de l'individu*. Gallimard.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2006). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2008). *Designing and assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.
- Maslow, A. H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Fayard.
- Massard-Vincent, J. (2005). L'Homme. *Revue française d'anthropologie*, 557–560.
- Massé, R. (1990). Évaluation critique de la recherche sur l'étiologie de la violence envers les enfants. *Santé mentale au Québec*, 15(2), 107–128.
- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale. Sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. ERIC.
- Maturana, H., & Varela, F. (1980). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Springer Science & Business Media.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. New Science Library/Shambhala Publications.
- Maurer, B. (2004). De la «pédagogie convergente» à «l'éducation bilingue»: Généralisation des langues nationales au Mali et transformations du modèle de la pédagogie convergente». *Penser la francophonie, concept, actions, outils linguistiques*, 425–438.
- Maurer, B., & Desrousseaux, P.-A. (2013). *Représentations sociales des langues en situation multilingue: la méthode d'analyse combinée, nouvel outil d'enquête*. Archives contemporaines.
- McGrenere, J., & Ho, W. (2000). Affordances: Clarifying and evolving a concept. In *Graphics Interface* (Vol. 2000, p. 179–186).
- McLaughlin, B. (1997). Emergence and supervenience. *Intellectica*, 25(2), 25–43.
- Méadel, C., & Proulx, S. (1998). L'utilisateur en chiffres, l'utilisateur en actes. In *Accusé de réception-Le téléspectateur construit par les sciences sociales*. Presses de l'Université Laval.

- Méheut, M. (2006). Recherches en didactique et formation des enseignants de sciences. *L'enseignement des sciences dans les établissements scolaires en Europe. États des lieux des politiques et de la recherche*, 55–76.
- Mélèze, J. (1972). L'analyse modulaire des systèmes de gestion, une méthode efficace pour appliquer la théorie des systèmes au management, Puteaux, Ed. *Hommes et techniques*, Paris.
- Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Paris: Gallimard, 381.
- Merleau-Ponty, M. (1998). Husserl aux limites de la phénoménologie. *Annuaire du Collège de*.
- Mertens, P., Auchlin, A., Goldman, J.-P., Grobet, A., & Gaudinat, A. (2001). Intonation du discours et synthèse de la parole: premiers résultats d'une approche par balises. *Cahiers de linguistique française*, 23, 189–209.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. SAGE Publications.
- Miettinen, R. (2006). The sources of novelty: A cultural and systemic view of distributed creativity. *Creativity and Innovation Management*, 15(2), 173–181.
- Migne, J. (1970). Pédagogie et représentations. In *Éducation permanente*, 8 (p. 65- 88).
- Migne, J. (1994). Les obstacles épistémologiques à la formation des concepts. *Éducation permanente*, (119), 101–124.
- Miller, D. T. (1978). Locus of control and the ability to tolerate gratification delay: When it is better to be an external. *Journal of Research in Personality*, 12(1), 49–56.
- Milner, P. (1970). *Physiological Psychology*. Holt, Rinehart and Winston.
- Milroy, L., & Muysken, P. (1995). *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge University Press.
- Minh, T. K. (2012). Les fonctions dans un environnement numérique d'apprentissage: étude des apprentissages des élèves sur deux ans. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 12(3), 233–258.
- Mintzberg, H., Behar, J.-M., & Tremblay, N. (1990). *Le Management: voyage au centre des organisations*. les Éd. d'Organisation.
- Miras, G., & Narcy-Combes, J. P. (2014). Conséquences sur les pratiques d'une prise en compte intégrée des théories socio-constructivistes et émergentiste. *Travaux et document*, 15–26.
- Moal, A. (1990). La médiation vue du côté des formateurs. In *Pédagogies de la médiation. Autour du PEI. Actes du Colloque* (p. 101). Lyon: Chronique sociale.
- Moerman, C. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'Institut français d'Amérique latine: entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies*, 1, 71- 80.
- Moirand, S. (1982). *Apprendre à communiquer en langue étrangère* (Paris,). Hachette, coll. F.
- Moliner, P. (1988). Validation expérimentale de l'hypothèse du noyau central des représentations sociales. *Bulletin de psychologie*.
- Moliner, P. (1994). Les deux dimensions des représentations sociales. *Revue internationale de psychologie sociale*, 2(7), 73–86.
- Moliner, P. (1995). Noyau central, principes organisateurs et modèle bi-dimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28, 44–55.
- Moliner, P., & Guimelli, C. (1994). Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. *Structures et transformations des représentations sociales*, 199–232.
- Mollo, V., & Falzon, P. (2004). Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35(6), 531–540.
- Moore, D., & Gajo, L. (2009). Introduction—French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. *International Journal of Multilingualism*, 6(2), 137–153.
- Moore, R. E., Pietikäinen, S., & Blommaert, J. (2010). Counting the losses: Numbers as the language of language endangerment. *Sociolinguistic Studies*, 4(1), 1–26.

- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe* (Vol. 96). Esf Paris.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (Vol. 2015). Seuil Paris.
- Morin, E. (2015). *Penser global*. Robert Laffont.
- Morin, E., & Moigne, J. L. L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. L'Harmattan.
- Morin, E., & Nair, S. (1997). *Une politique de civilisation*. Arléa Paris.
- Munro, M. J. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. *Phonology and second language acquisition*, 193–218.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1995). Processing time, accent, and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language and speech*, 38(3), 289–306.
- Munro, M. J., & Derwing, T. M. (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language learning*, 49(s1), 285–310.
- Murphy, E., & Rodriguez-Manzanares, M. A. (2008). Using activity theory and its principle of contradictions to guide research in educational technology. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4).
- Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing* (Vol. 11). Cambridge University Press.
- Naccache, L., Blandin, E., & Dehaene, S. (2002). Unconscious masked priming depends on temporal attention. *Psychological Science*, 13(5), 416–424.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme: théorie et pratique*. Presses Université Laval.
- Nakayama, M., Sasaki, Y., & MacWhinney, B. (2006). The competition model. In R. Mazuka, Y. Shirai, & P. Li (éd.), *The Handbook of East Asian Psycholinguistics* (p. 307- 314). Cambridge: Cambridge University Press.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC: vers une recherche-action responsable* (Vol. 12). Editions OPHRYS.
- Narcy-Combes, J.-P., Bertin, J.-C., Miras, G., & Combes, M. F. N. (2014). Apport des savoirs savants en didactique des langues: modélisation ou transposition? *Français dans le monde. Recherches et applications*, (55), 153–165.
- Narcy-Combes, J.-P., & Miras, G. (2012). 40 ans de modélisation en didactique des langues. *Mélanges Crapel*, (33).
- Narcy-Combes, J. P., & Narcy-Combes, M. F. (2007). La tâche comme moyen d'optimiser l'enseignement/apprentissage en anglais pour les disciplines autres dans le contexte universitaire français. *Français dans le Monde (le): recherches et applications*, 42, 73–87.
- Nardi, B. A. (1996). Activity theory and human-computer interaction. *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction*, 7–16.
- Neisser, U. (1982). Memory: What are the important questions. *Memory observed: Remembering in natural contexts*, 3–19.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development*, 1–135.
- Neuville, S. (2004). *La perception de la valeur des activités d'apprentissage: Etude des déterminants et effets.* [The subjective task value of learning activities: A study of determinants and effects]. Doctoral dissertation, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Neuville, S., & Frenay, M. (2012). La persévérance des étudiants de 1er baccalauréat à la lumière du modèle expectancy-value. *Perspectives en éducation et formation*, 157–175.
- Ngalasso, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Études de linguistique appliquée*, 88, 27.
- Ngalasso, M., & Ploog, K. (1998). Le français des écoliers abidjanais: la revanche de la rue sur l'école? *Francofonies africaines. Rouen, Dyalang*, 49–65.
- Nicolas, L. (2014). *La disposition enseignante à un « agir collectif »: Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE*. Paris 3.
- Nietzsche, F. (2014). *Humain, trop humain*. (A.-M. Desrousseaux. & H. Albert, Trad.) (1er 1878 éd.). Le Livre de Poche.
- Nissen, E. (2006). Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 44–58.

- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe: champs de référence et problématiques-Aperçu des ressources en langue française]. *Revue française de pédagogie*, 129(1), 87–131.
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit: notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques*, 115(116), 73–92.
- Nonnon, E. (2005). Entre description et prescription, l'institution de l'objet: qu'évalue-t-on quand on évalue l'oral. *Repères 31, L'évaluation en didactique du français: résurgence d'une problématique*, 161–188.
- Nonnon, É. (2008). *Tensions et dynamique des interactions dans les échanges scolaires*. De Boeck Supérieur.
- Norman, D. (2005). *Emotional Design: Why We Love (or Hate) Everyday Things*. Basic Books.
- Norman, D. A. (1983). Some observations on mental models. *Mental models*, 7(112), 7–14.
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. Basic books.
- Norman, D. A. (1992). *Turn signals are the facial expressions of automobiles*. Basic Books.
- Norman, D. A. (2013). *The design of everyday things: Revised and expanded edition*. Basic books.
- Noyau, C. (2001). Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo. *Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept'. Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, 27(1-2), 57–73.
- Noyau, C. (2007). L'enseignement de disciplines non linguistiques en FLS au primaire en Afrique de l'ouest: les sciences d'observation à travers les manuels et les activités de classe. *Tréma*, (28), 49–61.
- Noyau, C., & Koudossou, S.-G. (2004). Rôle des pratiques d'enseignement et des modalités d'évaluation dans l'appropriation du français langue « seconde » à l'école: le français face aux autres disciplines au Togo. *Marges Linguistiques*, 17p.
- Noyau, C., & Quashie, M. (2003). L'école et la classe comme environnement écologique d'acquisition du français en Afrique de l'ouest. *Les didactiques du français, un prisme irisé*, 205–228.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *Tesol Quarterly*, 131–153.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- O'Grady, W. (2001). An emergentist approach to syntax. *Unpublished manuscript, University of Hawaii at Manoa*.
- O'Grady, W. (2008). The emergentist program. *Lingua*, 118(4), 447–464.
- O'Grady, W. (2010). Emergentism. *The Cambridge encyclopedia of the language sciences*, 274–76.
- O'Grady, W., Lee, M., & Kwak, H.-Y. (2009). Emergentism and second language acquisition. *The new handbook of second language acquisition*, 69–88.
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Pr. universit. de France.
- Orfali, B. (2005). *Sociologie de l'adhésion: rêver, militer, changer le monde*. Ed. Zagros.
- Ouane, A., & Glanz, C. (2010). Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. *Hambourg: Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie*.
- Overmier, J. B., & Seligman, M. E. (1967). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning. *Journal of comparative and physiological psychology*, 63(1), 28.
- Owen, C. (2008). Analysing joint work between activity systems (Analyser le travail conjoint entre différents systèmes d'activité), 5(2), 70–89.
- Pain, A. (2003). *L'ingénierie de la formation: état des lieux*. Editions L'Harmattan.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Palazzeschi, Y. (2003). Histoire de la formation, formation de l'histoire. *Savoirs. Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, (3), 11–51.
- Pansu, P., Tarquinio, C., & Gilibert, D. (2005). Internal attributions in an intergroup business setting. *Le travail humain*, 68(1), 55–72.

- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* De Boeck Supérieur.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2012). Former des enseignants professionnels: trois ensembles de questions. *Perspectives en éducation et formation*, 4, 29–42.
- Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation: du prescrit aux usages*. L'Harmattan.
- Paradis, M. (1994). *Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA* (Vol. 393).
- Parent, J., Forward, J., Canter, R., & Mohling, J. (1975). Interactive effects of teaching strategy and personal locus of control on student performance and satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 67(6), 764.
- Parkin, D. (1977). Emergent and stabilised multilingualism: Polyethnic peer groups in urban Kenya. *Language, ethnicity and intergroup relations*, 185–210.
- Parks, S. (2009). Same Task, Different Activities: Issues of Investment Identity, and Use of Strategy. *TESL Canada Journal*, 17(2), 21–28.
- Parot, F., Richelle, M., & Quadrige. (2004). *Introduction à la psychologie: Histoire et méthode*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Parsons, T. (1974). La classe en tant que système social: quelques-unes de ses fonctions dans la société américaine. *A. Gras. Sociologie de l'Éducation. Textes Fondamentaux*. Paris, Larousse Université.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42(1), 89–100.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 9–17.
- Peerbaye, A., & Beuscart, J.-S. (2006). Histoires de dispositifs: Introduction. *Terrains & Travaux*, (2), 3–15.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Le dispositif-Entre usage et concept*, 15–23.
- Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe* (Vol. 31). Seuil.
- Peirce, C. S. (2002). Pragmatisme et pragmatisme. *Paris: Editions du Cerf*.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91–105.
- Pennycook, A. (2012). *Language and mobility: Unexpected places* (Vol. 15). Multilingual matters.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. *Hermès*, 25, 153–167.
- Peraya, D., & Viens, J. (2005). Culture des acteurs et modèles d'intervention dans l'innovation pédagogique. *Revue internationale des Technologies en Pédagogie universitaire*, 2(1), 7–19.
- Perdue, C., & Gaonac'h, D. (2000). Acquisition des langues secondes. *M. Kail & M. Fayol, L'acquisition du langage*, 2, 215–246.
- Perrenoud, P. (1996a). *Former les maîtres du premier degré à l'Université: le pari genevois*. Université, FAPSE.
- Perrenoud, P. (1996b). Savoirs de référence, savoirs pratiques en formation des enseignants: une opposition discutable. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18, 234–250.
- Perrenoud, P. (1997). De nouvelles compétences professionnelles pour enseigner à l'école primaire. *Educateur Magazine*, 10, 24–28.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude: savoirs et compétences dans un métier complexe*. ESF.
- Perrenoud, P. (2001a). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. *Alternance et complexité en formation*, 10–27.
- Perrenoud, P. (2001b). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42–45.

- Petit, J.-L. (1990). L'action intentionnelle. La théorie de Davidson est-elle vraiment intentionaliste? *Pharo P. & Quéré L. (Ed.) A*, 92, 267–309.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: Niestlé, Delacheaux.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Éditions Denoël, folio essais.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie et épistémologie. Pour une théorie de la connaissance*. Paris: Gonthier-Denoël.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives: problème central du développement* (Vol. 33). Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (2012). *La psychologie de l'intelligence*. Armand Colin.
- Piaget, J., & et Niestlé, D. (1948). La naissance de l'intelligence chez l'enfant.
- Piaget, J., Rousseau, J., Piaget, M., & Deslex, M. (1925). Le langage et la pensée chez l'enfant. *Claparède Ed.*
- Pica, T. (1994). Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second-Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language learning*, 44(3), 493–527.
- Pietikainen, S., & Kelly-Holmes, H. (2013). *Multilingualism and the Periphery*. Oxford University Press.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A., & Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: A two-sample study. *Journal of management*, 25(6), 897–933.
- Pollock, J.-Y. (1997). *Langage et cognition: introduction au programme minimaliste de la grammaire générative*. Presses universitaires de France.
- Poplack, S., & Meechan, M. (1998). How Languages Fit Together in Codemixing. *International journal of bilingualism*, 2(2), 127–38.
- Porcher, L. (1994). *Télévision, culture, éducation*. Armand Colin.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours*. Paris: Didier.
- Posner, M. I., & Snyder, C. R. (2004). Attention and Cognitive Control. *Cognitive psychology: Key readings*, 205.
- Postic, M. (1977). *Observation et formation des enseignants*.
- Postic, M., & Ketele, J.-M. D. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- Pothier, M. (2003). Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1988). Epistémologie et instrumentation en sciences sociales. *Bruxelas: Mardaga*.
- Pratt, D. D. (1992). Conceptions of teaching. *Adult education quarterly*, 42(4), 203–220.
- Pratt, D. D., & Nesbit, T. (2000). Discourses and cultures of teaching. *Handbook of adult and continuing education*, 117–131.
- Prigogine, I. (1996). *La fin des certitudes*. Paris: Odile Jacob.
- Prohansky, H. M., Ittelson, W. H., & Rivlin, L. G. (1970). Freedom of choice in a physical setting. *Environmental psychology: People and their physical settings*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 177–181.
- Proulx, S. (2001). *Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir*. Montréal.
- Prussia, G. E., Anderson, J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: The mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523–538.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: essai sur l'éclectisme*. Ecole normale supérieure (Saint-Cloud) Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du: Didier.
- Puren, C., & Galisson, R. (1988a). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: CLE International.
- Puren, C., & Galisson, R. (1988b). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE international.

- Py, B. (1996). Les données et leur rôle dans l'acquisition d'une langue non maternelle. *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires*, (4), 95–110.
- Quénun, M. (1983). *Au pays des Fons : us et coutumes du Dabomey*. Paris: Maisonneuve et Larose.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies ; approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception: dialectiques, activités, développement*. Octarès éditions.
- Rabinowitz, R. G. (1978). Internal-external control expectancies in black children of differing socioeconomic status. *Psychological Reports*, 42(3c), 1339–1345.
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school* (Vol. 22). Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2014). *Crossings: Language and ethnicity among adolescents*. Routledge.
- Randall, M. (2007). *Psychology and second language learning* (Vol. 19). John Benjamins Publishing Company: Amsterdam-Philadelphia.
- Rapport mi-parcours PDDSE 2006-2015. (2012). *Evaluation conjointe éducation Bénin : rapport principal : PDDE* (p. 332). Cotonou: ADF - DANIDA - Ministère du Développement, de l'analyse économique et de la prospective.
- Rapport Pôle de Dakar. (2009). *Le système éducatif Béninois : Analyse sectorielle pour une politique éducative plus équilibrée et plus efficace* (No. 165) (p. 332). Dakar: Banque Mondiale - UNESCO-Pôle de Dakar.
- Rasclé, N., & Irachabal, S. (2001). Médiateurs et modérateurs: implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé, *64*(2), 97- 118.
- Rasier, L., & Hiligsmann, P. (2007). Prosodic transfer from L1 to L2. Theoretical and methodological issues. *Nouveaux cahiers de linguistique française*, 28, 41–66.
- Ratinaud, P. (2009). IRaMuTeQ: Interface de R pour les Analyses multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. *Téléchargeable à l'adresse: <http://www.iramuteq.org>*.
- Ravestein, J. (2010). Compétences et catachrèse: de l'usage des ordinateurs en formation. *Éducation permanente*, (184), 149–160.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (2014). *Dictionnaire des concepts clés: apprentissages, formation, psychologie cognitive* (10 éd). Paris: ESF.
- Read, S., & Sarasvathy, S. D. (2005). Knowing what to do and doing what you know: Effectuation as a form of entrepreneurial expertise. *The Journal of Private Equity*, 9(1), 45–62.
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning of artificial grammars. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 6(6), 855–863.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187–198.
- Reinert, M. (1990). Alceste une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurelia De Gerard De Nerval. *Bulletin de méthodologie sociologique*, 26(1), 24–54.
- Reinert, M. (2008). Mondes lexicaux stabilisés et analyse statistique de discours. *Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*.
- Remy, J. (1996). La transaction, une méthode d'analyse: contribution à l'émergence d'un nouveau paradigme. *Environnement et société*, 17, 9–31.
- Renard, R. (1979). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles: Didier.
- Revel, J. (1996). *Jeux d'échelles: la micro-analyse à l'expérience*. Seuil.
- Revel, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*. Ellipses.
- Rey, O. (2003). *Itinéraire de l'égarement : Du rôle de la science dans l'absurdité contemporaine*. Paris: Seuil.
- Rey, O. (2014). *Une question de taille*. Paris: Stock.
- Rialle, V. (1996). *Penser l'esprit, Des sciences de la cognition à une philosophie cognitive*. Grenoble: PUG.

- Richards, J. C. (1996). Teachers' maxims in language teaching. *TESOL quarterly*, 30(2), 281–296.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2, 102–119.
- Ricoeur, P. (1977). Le discours de l'action. *La sémantique de l'action*, Paris, CNRS, 3–137.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Seuil.
- Ricoeur, P. (2004). *A l'école de la phénoménologie*. Vrin.
- Ricoeur, P. (2011). *Être, essence et substance chez Platon et Aristote : cours professé à l'université de Strasbourg en 1953-1954*. Seuil.
- Rieunier, A. (2007). *Préparer un cours «Applications et pratiques»; «Concevoir des stratégies pédagogiques efficaces»* (3e éd., Vol. 1 et 2). Paris: ESF Editeur.
- Riley, P. (1994). Aspect of learners discourse: why listening to learners is so important. In E. Esch (éd.), *Self-access and the adult language learner* (p. 7- 18). London : Center for information on language teaching.
- Riley, P. (2009). An adult attachment perspective on the student–teacher relationship & classroom management difficulties. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 626–635.
- Riley, P. (2010). *Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. Routledge.
- Risager, K. (2006). *Language and culture: Global flows and local complexity*. Multilingual matters.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy: From a national to a transnational paradigm* (Vol. 14). Multilingual Matters.
- Rix, G., & Lièvre, P. (2005). Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine. In *Conférence présentée au 6e Congrès Européen de Science des Systèmes, Clermont-Ferrand, Université Blaise Pascal*.
- Rizza, C. (2006). La fracture numérique, paradoxe de la génération Internet. *Hermès, La Revue*, 45(2), 25–32.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the « noticing » hypothesis. *Language learning*, 45(2), 283–331.
- Robinson, P. (2001). Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second language research*, 17(4), 368–392.
- Robinson, P. (2002). *Individual differences and instructed language learning* (Vol. 2). John Benjamins Publishing.
- Robinson, P. (2003). Attention and Memory during SLA. In C. DOUGHTY & M. LONG (Eds.), 631- 678.
- Robinson, P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46–73.
- Rochex, J. (s. d.). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris: PUF.
- Roegiers, X. (2007). Curricular reforms guide schools: but, where to? *Prospects*, 37(2), 155–186.
- Roegiers, X. (2010). L'école et l'évaluation: Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves (2 e éd.). *De Boeck*.
- Roegiers, X., & Sarr, A. D. (2010). *Les pratiques de classe dans l'APC: la pédagogie de l'intégration au quotidien de la classe*. De Boeck.
- Rogers, C. (1969). Freedom to Learn. *Columbus, Ohio: Charles E. Merrill*.
- Rosch, E. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of experimental psychology: General*, 104(3), 192.
- Rosch, E. (1983). Prototype classification and logical classification: The two systems. *New trends in conceptual representation: Challenges to Piaget's theory*, 73–86.
- Rosch, E. H. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories.
- Ross, M., & Sicoly, F. (1979). Egocentric biases in availability and attribution. *Journal of personality and social psychology*, 37(3), 322.

- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological monographs: General and applied*, 80(1), 1.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of consulting and clinical psychology*, 43(1), 56.
- Rouquette, M.-L., & Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Roux, A. (2007). De l'usage à la pratique: les processus d'appropriation. Emprunts à la théorie de la structuration et empreinte du chercheur. *Communication et organisation*, (31), 124–139.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1986). Parallel distributed processing. *Cambridge, MA: The MIT Press*, 1(2).
- Russell, D. L., & Schneiderheinze, A. (2005). Understanding innovation in education using activity theory. *Journal of Educational Technology & Society*, 8(1), 38–53.
- Ryans, D. G. (1963). Teacher behavior theory and research: Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 14(3), 274–293.
- Sagna, O. (2006). La lutte contre la fracture numérique en Afrique: aller au-delà de l'accès aux infrastructures. *Hermès, La Revue*, 45(2), 15–24.
- Salès-Wuillemin, E., Galand, C., Cabello, S., & Folcher, V. (2011). Validation d'un modèle tri-composantiel pour l'étude des représentations sociales à partir de mesures issues d'une tâche d'association verbale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 91(3), 231–252.
- Salisbury, W. D., Chin, W. W., Gopal, A., & Newsted, P. R. (2002). Research report: Better theory through measurement—Developing a scale to capture consensus on appropriation. *Information Systems Research*, 13(1), 91–103.
- Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of management Review*, 26(2), 243–263.
- Sarasvathy, S., & Dew, N. (2008). Effectuation and Over-Trust: Debating Goel and Karri. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32(4), 727–737.
- Savoyant, A. (1999). Compétence, performance et activité. *Collectif, Entreprise et compétences: le sens des évolutions, Paris, association ECRIN, «Les cahiers des clubs CRIN*, 179–187.
- Savoyant, A. (2005). L'activité en situation de simulation: objet d'analyse et moyen de développement. *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*. Toulouse: Octarès.
- Savoyant, A. (2006). Tâche, activité et formation des actions de travail. *Education permanente*, (166).
- Savoyant, A. (2008). Quelques réflexions sur les savoirs implicites. *Travail et apprentissages*, 1, 92–100.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck Supérieur.
- Schacter, D. L. (1999). The seven sins of memory: insights from psychology and cognitive neuroscience. *American psychologist*, 54(3), 182.
- Schmelter, L. (2006). La persuasion est le moteur de l'enseignement –Est-ce que le conseil fait avancer l'apprentissage autodirigé? *Acedle*.
- Schneuwly, B. (2005). De l'utilité de la transposition didactique. In *Didactique du français-Le fondement d'une discipline* (Chiss J-L., David J. et Reuter Y., p. 47- 59). Bruxelles: De Boeck.
- Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). À la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale: Les pratiques enseignantes: analyse des données empiriques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (14), 77–93.
- Schneuwly, B., & Dolz-Mestre, J. (1997a). Le concept d'activité. Quelques aspects qu'il rend visibles dans l'enseignement du français. *La lettre de la DFLM*, (21), 6–10.

- Schneuwly, B., & Dolz-Mestre, J. (1997b). Les genres scolaires des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, (15), 27–40.
- Schön, D. A. (1994a). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir professionnel*. (D. Gagnon & J. Heynemand, Trad.).
- Schön, D. A. (1994b). Le praticien réflexif: à la recherche du savoir professionnel (traduit par D. Gagnon et J. Heynemand). Montréal, QC: Éditions Logiques.
- Schurmans, M.-N. (2001). *La construction sociale de la connaissance comme action*. De Boeck Supérieur.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien. phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris: Editions L'Harmattan.
- Schütz, A. (2003). *L'étranger: un essai de psychologie sociale*. Editions Allia.
- Schwartz, Y. (1998). Travail et ergologie. *Presses Universitaires de France*.
- Schwartz, Y. (2000). Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe,. *Octarès, Toulouse*, 45(4), 763.
- Schwartz, Y. (2001). Théories de l'action ou rencontres de l'activité. *Raisons éducatives*, 67–91.
- Schwartz, Y. (2004). La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme et la société*, 152(2), 47–77.
- Segalowitz, N. (1997). Individual differences in second language acquisition. *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives*, 85–112.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. *Raisons éducatives*, 203–224.
- Service, E., & Craik, F. I. M. (1993). Differences between young and older adults in learning a foreign vocabulary. *Journal of Memory and Language*, 32(5), 608–623.
- Sève, L., & Guespin-Michel, J. (2005). *Émergence, complexité et dialectique: sur les systèmes dynamiques non linéaires*. Odile Jacob.
- Shadish, W. R. (1996). Meta-analysis and the exploration of causal mediating processes: A primer of examples, methods, and issues. *Psychological Methods*, 1(1), 47.
- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the society for research in child development*, 1–38.
- Sicilia, C., Bracewell, R. J., Park, R. J., & Tung, I. P. (2007). The challenges of teachers' constructivist practices in a technology-rich environment: An activity theory perspective. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*.
- Siegler, R. (2000). *Intelligence et développement de l'enfant*. Bruxelles: De Boeck.
- Simon, A. C., & Grobet, A. (2002). Intégration ou autonomisation prosodique des connecteurs. In *Speech Prosody 2002, International Conference*.
- Simondon, G. (1989). Du mode d'existence des objets techniques.
- Simonian, S., Ravestein, J., & Audran, J. (2006). Conditions didactiques de la transformation d'une liste de diffusion en outil collaboratif.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2002). Theorising and updating aptitude. *Individual differences and instructed language learning*, 2, 69–94.
- Skinner, B. F. (1969). *La révolution scientifique de l'enseignement* (Vol. 27). Editions Mardaga.
- Skinner, B. F., & Richelle, A.-M. (1971). *L'analyse expérimentale du comportement: un essai théorique*. C. Dessart.
- Smit, U., & Dafouz, E. (2012). Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25(1), 1–12.
- Soubrié, T. (2008). La difficile articulation du présentiel et de la distance dans le cadre d'un cours hybride en master. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 11(2).

- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, 83(1), 1–22.
- Spaëth, V. (1998). *Généalogie de la didactique du français langue étrangère: l'enjeu africain*. CIRELFA-Agence de la francophonie.
- Spaëth, V. (1999). *La didactique du français pour étrangers dans la seconde moitié du XIX e siècle: une comparaison des méthodes destinées aux Européens, aux patoisants, aux colonisés*. SALEMA-KAHN-TEIXEIRA éds.(1999), 124-140.
- Spaëth, V. (2000). La mise en place de l'école comme lieu commun d'intervention en Afrique de l'Ouest. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, (25).
- Spaëth, V. (2001). La création de l'Alliance Israélite Universelle ou la diffusion de la langue française dans le bassin méditerranéen. M.-C. Kokescallo & F. Melka (éds), *Changements politiques et statuts des langues, histoire et épistémologie*, Amsterdam / Atlanta: Rodopi, 103–118.
- Spaëth, V. (2005). Frontières: langues, discours et histoire. Galligani et Spaëth dir., *Contacts des Langues et des Espaces Frontières et Plurilinguisme*, (4).
- Spaëth, V. (2005). Le français langue seconde et sa fonction d'enseignement en Afrique francophone: problèmes et perspectives. In *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (p. 183–203).
- Spaëth, V. (2010). Le français au contact des langues: histoire, sociolinguistique, didactique. *Langue française*, 167(3), 49–73.
- Spaëth, V. (2013). langues en contact.
- Spaëth, V. (2013). La question de l'autre en didactique des langues. In E. Hover, C. Goi, & E. Razafimandimbimanana (éd.), *Pluralités linguistiques et culturelles en contextes scolaires. L'altérité et ses inaccessibles: pratiques des acteurs, démarches des chercheurs*. Glottopol 22.
- Spaëth, V. (2014). Pour l'Histoire en didactique du Français Langue étrangère et seconde (FLES). In *Langues, cultures et pratiques en contexte: Interrogations didactiques* (p. 227 - 246). Paris: Riveneuve Éditions.
- Spear, G., & Mocker, D. . (1984). The organizing circumstance: Environmental determinants in self-directed learning. *Adult education quarterly*, 1(35), 1 - 10.
- Spector, P. E., & Gilibert, D. (2011). *Psychologie du travail et des organisations*. De Boeck.
- Sperber, D. (1996). *La contagion des idées: théorie naturaliste de la culture*. O. Jacob.
- Staggers, N., & Norcio, A. F. (1993). Mental models: concepts for human-computer interaction research. *International Journal of Man-machine studies*, 38(4), 587–605.
- Standing, L. (1973). Learning 10000 pictures. *The Quarterly journal of experimental psychology*, 25(2), 207–222.
- Starkey-Perret, R. (2012). *Développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l'anglais par les apprenants du secondaire: impacts, interactions, relations*.
- Starkey-Perret, R., McAllister, J., & Narcy-Combes, M.-F. (2012). Représentations des enseignants d'anglais et évaluation d'un dispositif hybride: image de soi, image de l'apprenant et appropriation du dispositif. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Aplint*, 31(1), 74–96.
- Stephan, A. (1992). Emergence—a systematic view on its historical facets. *Emergence or reduction*, 25–48.
- Stephan, A. (1997). Armchair arguments against emergentism. *Erkenntnis*, 46(3), 305–314.
- Stephan, A. (1999). Varieties of emergentism. *Evolution and Cognition*, (5), 49- 59.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions: the problem of human-machine communication*. Cambridge university press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in second language acquisition*, 15, 165–179.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of HG Widdowson*, 2(3), 125–144.

- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning*, 97, 114.
- Tardif, J. (1994). L'évaluation du savoir lire: une question de compétence plutôt que de performance. J.-Y. Boyer, J. Dionne et P. Raymond. *Évaluer le savoir lire*. Montréal: Éditions Logiques, 69–102.
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences. *Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Tavani, J. L. (2013). *Mémoire Sociale & Pensée Sociale*. Université Paris Descartes.
- Taylor, S. E., & Aspinwall, L. G. (1996). Mediating and moderating processes in psychosocial stress: Appraisal, coping, resistance, and vulnerability. In H. Kaplan (éd.), *Psychological stress: perspectives on structure, theory, life-course, and methods* (p. 71–110). San Diego CA: Academic Press.
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *ctivités*, 1(2), 11–25.
- Theureau, J. (2010a). La constitution des savoirs dans l'action. *Intellectica*, (53-54), 95–127.
- Theureau, J. (2010b). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 42(2), 287–322.
- Theureau, J. (2011). Appropriation, Incorporation et in-culturation. *communication à la Journée Ergo-IDF, Paris, CNAM, 16*.
- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. *Les formes de l'action*, 1, 39–69.
- Thompson, E. (2004). Life and mind: From autopoiesis to neurophenomenology. A tribute to Francisco Varela. *Phenomenology and the cognitive Sciences*, 3(4), 381–398.
- Thompson, E., & Varela, F. (2001). Radical embodiment: neural dynamics and consciousness. *Trends in cognitive sciences*, 5(10), 418–425.
- Thompson, J. N. (2014). *Interaction and coevolution*. University of Chicago Press.
- Thuan, T. X. (1998). *Le Chaos et l'harmonie: La fabrication du Réel*. Fayard.
- Tiberghien, G. (1997). *La mémoire oubliée*. Editions Mardaga.
- Tiberghien, G., Mendelsohn, P., Ans, B., & George, C. (1990). Contraintes structurales et fonctionnelles des systèmes de traitement. Richard, JF• Bonnet, C.; Ghiglione, R. *Traité de psychologie cognitive*. Tome, 2.
- Tochon, F. V. (1993). Le fonctionnement «improvisationnel» de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437–461.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467–502.
- Tochon, F. V. (2000). Note de synthèse [Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité]. *Revue française de pédagogie*, 133(1), 129–157.
- Todorov, T. (1981). Bakhtine Mikhail, Le principe dialogique. *Paris: Seuil*, 95–117.
- Tornay, A. (2006). *Emmanuel Lévinas: philosophie de l'autre ou philosophie du moi?* Editions L'Harmattan.
- Tort, M. (1974). *Le quotient intellectuel*. Paris: Maspéro.
- Tremblay, D.-G. (2012). *Performance organisationnelle et temps sociaux*. Puq.
- Tremblay, M., Chênevert, D., & Simard, G. (2005). Agir sur les leviers organisationnels pour mobiliser le personnel: le rôle de la vision, du leadership, des pratiques de GRH et de l'organisation du travail.
- Troubetskoy. (1939). *Principes de phonologie*. Paris: Klicksiek.
- Trouche, L. (2005). Instrumental genesis, individual and social aspects. In *The didactical challenge of symbolic calculators* (p. 197–230). Springer.
- Tsao, F.-M., Liu, H.-M., & Kuhl, P. K. (2006). Perception of native and non-native affricate-fricative contrasts: Cross-language tests on adults and infants. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 120(4), 2285–2294.
- Ullman, D. G. (2002). *The mechanical design process* (3^e éd.). Mc Graw Hill.

- Ulrich, K. T. (2000). *Product Design and Development*. New York: McGraw-Hill.
- UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous, tenir nos engagements collectifs avec les six cadres d'action régionaux, Forum mondial sur l'éducation. Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000*. Paris: UNESCO.
- Vaissière, J. (1997). Langues, prosodies et syntaxe: Prosodie et syntaxe. *TAL. Traitement automatique des langues*, 38(1), 53–82.
- Van Campenhoudt, L., Chaumont, J.-M., & Franssen, A. (2005). La méthode d'analyse en groupe. *Paris: Dunod*, 66, 83–86.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales - 4e édition (4e édition revue et augmentée)*. Dunod.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie: des modèles pour l'enseignement*. De Boeck Supérieur.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2014). *Theories in second language acquisition: An introduction*. Routledge.
- Varela, F. (1976). Not one, not two. *The Coevolution Quarterly*, 11, 62- 67.
- Varela, F. (1989a). *Autonomie et connaissance : Essai sur le vivant*. Seuil.
- Varela, F. (1989b). *Connaître les cognitives. Tendances et perspectives*. Paris: Le Seuil.
- Varela, F. (1996). Neurophenomenology : A methodological remedy for the hard problem. *Journal of consciousness studies*, 3(4), 330–349.
- Varela, F. (1997). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris: Seuil.
- Varela, F. (1999a). Dasein's Brain : Phenomenology Meets Cognitive Science. In D. Aerts (éd.), *Einstein Meets Magritte*. Dordrecht, Kluwer.
- Varela, F. (1999b). The Re-enchantment of the Concrete. In L. Steels & R. Brooks (éd.), *The Artificial Life Route to Artificial Intelligence: Bulding Embodied Situated Agents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Varela, F., & Maturana, H. (1994). *L'Arbre de la connaissance*. Paris; Reading, Mass.; New York: Addison Wesley France.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Seuil.
- Vauclair, J. (1984). L'observation en éthologie. In *L'observation* (M. P. m ichiels-PhilippE, p. 123–136). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme: pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, (28), 5–16.
- Verges, P. (1992). L'évocation de l'argent: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*.
- Vergès, P. (1994). Approche du noyau central : propriétés quantitatives et structurales. In *Structures et transformations des représentations sociales* (C. Guimelli, p. 233- 254). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Vergès, P., & Guimelli, C. (1994). Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales. *Structures et transformations des représentations sociales*, 233–253.
- Vergnaud, G. (1985). *Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation*.
- Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris: Dunod, 189–203.
- Vergnaud, G., & Récopé, M. (2000). De Revault d'Allonnes à une théorie du schème aujourd'hui. *Psychologie française*, 45(1), 35–50.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF Editeur.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160(3), 71–80.
- Vermersch, P. (2014). *L'entretien d'explicitation (8e édition revue et augmentée)*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris, Librairie Honoré Champion.

- Vertovec, S. (2004). Migrant Transnationalism and Modes of Transformation. *International migration review*, 38(3), 970–1001.
- Vertovec, S. (2006). *The emergence of super-diversity in Britain*. Centre of Migration, Policy and Society, University of Oxford.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024–1054.
- Vertovec, S. (2010). Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International social science journal*, 61(199), 83–95.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Supérieur.
- Vicente, K. J. (2000). HCI in the global knowledge-based economy: designing to support worker adaptation. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 7(2), 263–280.
- Victorri, B. (1994). La construction dynamique du sens. *Passions des formes—à René Thom*, 733–747.
- Victorri, B. (1995). Modèles connexionnistes de la mémoire, 371–387.
- Victorri, B. (2006). Le connexionnisme.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, (56), 95–108.
- Vollrath, M., Banholzer, E., Caviezel, C., Fischli, C., & Jungo, D. (1994). Copin as a mediator moderator on personality in mental health? *Personality Psychology in Europe*, 5, 262–273.
- Von Ahn, M., Lupton, R., Greenwood, C., Wiggins, D., & others. (2010). Languages, ethnicity and education in London. *Institute of Education, London*.
- von Bertalanffy, L. (1973). *Théorie générale des systèmes*. (J. B. T. Chabrol, Trad.). Dunod.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotski, L. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Vygotski, L. (1985). *Langage et pensée*. Paris: Editions sociales.
- Vygotski, L. (1987). *Problems of general psychology*. Cambridge University Press.
- Wallerstein, I. M., Horsey, C., & Geze, F. (2006). *Comprendre le monde: Introduction à l'analyse des systèmes-monde*. La Découverte. Réédité en poche en 2009.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of educational research*, 63(3), 249–294.
- Wardle, E. (2004). Can Cross-Disciplinary Links Help Us Teach 'Academic Discourse' in FYC? *Across the Disciplines*, 1.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological review*, 20(2), 158.
- Weaver, W. (1948). Probability, rarity, interest, and surprise. *The Scientific Monthly*, 67(6), 390.
- Weber, C. (2006). Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris. *Le français dans le monde*, 345, 31–33.
- Weick, K. E. (1979). The social psychology of organizing (Topics in social psychology series). *Mc Graw-Hill Inc., New York*.
- Weick, K. E. (1995). Sensemaking in organizations (Foundations for organizational science). *Thousands Oaks: Sage Publications Inc.*
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235.
- Wei, L., & García, O. (2015). Translanguaging, Bilingualism, and Bilingual Education. In *W. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, 223–240.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Sage.

- Weissberg, J.-L. (2003). *résences à distance. Déplacement virtuel et réseaux numériques : Pourquoi nous ne croyons plus la télévision*. Paris: L'Harmattan.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: learning, meaning, and identity. *Cambridge University Press, Cambridge*, 15, 11–50.
- Wicklund, R. A., Reuter, T., & Schiffmann, R. (1988). Acting on ideas: Appropriation to one's self. *Basic and applied social psychology*, 9(1), 13–31.
- Widdowson, H. G. (1998a). Context, community, and authentic language. *TESOL quarterly*, 705–716.
- Widdowson, H. G. (1998b). Skills, abilities, and contexts of reality. *Annual review of applied linguistics*, 18, 323–333.
- Wieviorka, M. (2012). Du concept de sujet à celui de subjectivation/dé-subjectivation.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000a). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68–81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000b). Expectancy–value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68–81.
- Wild, P. J., & Macredie, R. D. (2000). On change and tasks. In S. McDonald, Y. Waern, & G. Cockton (éd.), *People and Computers XIV—Usability or Else!* (p. 45–59). Springer.
- Williams, C. (1996). Secondary education: teaching in the bilingual situation. *The language policy: Taking stock*, 12(2), 193–211.
- Willis, J., & Willis, D. (1996). *Challenge and change in language teaching*. Macmillan Education Australia.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 93, 27–30.
- Wittorski, R. (2001). La professionnalisation en questions. *Questions de recherche en éducation: action et identité*.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Editions L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, 101(1), 105–117.
- Woods, D. (1996). Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice, Cambridge. *Applied Linguistics*, 402.
- Woods, D. (2003). The social construction of beliefs in the language classroom. *Beliefs about SLA: New research approaches*, 201–229.
- Woods, D., & Çakır, H. (2011). Two dimensions of teacher knowledge: The case of communicative language teaching. *System*, 39(3), 381–390.
- Wragg, E. C. (2002). *An Introduction to Classroom Observation*. Routledge.
- Wragg, E. C. (2002). *Class management in the primary school*. Routledge.
- Wragg, E. C., & Bennett, N. (1994). Conducting and analysing interviews. *Improving educational management through research and consultancy*.
- Yamamoto, K., Hoffman, D. S., & Strick, P. L. (2006). Rapid and long-lasting plasticity of input-output mapping. *Journal of neurophysiology*, 96(5), 2797–2801.
- Yamazumi, K. (2008). A hybrid activity system as educational innovation. *Journal of Educational change*, 9(4), 365–373.
- Zaromb, F. M., Karpicke, J. D., & Roediger, H. L. (2010). Comprehension as a basis for metacognitive judgments: Effects of effort after meaning on recall and metacognition. *Journal of experimental psychology: learning, memory, and cognition*, 36(2), 552.
- Zaromb, F. M., & Roediger, H. L. (2010). The testing effect in free recall is associated with enhanced organizational processes. *Memory & Cognition*, 38(8), 995–1008.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3–17.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663–676.

- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 289–307.
- Zimmermann-Asta, M.-L. (2015). *Apprendre par l'autonomie: L'appropriation du savoir par l'apprenant* (1^{re} éd.). Lyon: Chronique sociale.
- Zopf, G. W., & Von Foerster, H. (1962). Principles of self-organization: transactions. Symposium Publications, Pergamon Press.
- Zusho, A., & Pintrich, P. R. (2003). A process-oriented approach to culture: Theoretical and methodological issues in the study of culture and motivation. *Teaching, learning, and motivation in a multicultural context*, 33–65.
- Zwirn, H. (2005). Qu'est-ce que l'émergence? *Sciences et avenir, L'Enigme de l'émergence*, (143).

Index des tableaux

Tableau 1 : Période dite de « l'école coloniale » : chronologie et problématiques soulevées ..	32
Tableau 2 : Profil des écoles de l'AOF (1903).....	33
Tableau 3 : période dite de « l'école nouvelle » : chronologie et problématiques soulevées ...	34
Tableau 4 : Période dite de « l'école libérale » : chronologie et.....	36
Tableau 5 : Scénarisation des enseignements	44
Tableau 6 : De l'école coloniale à l'école libérale : axes de réflexion	60
Tableau 7 : Définition de l'affordance selon Gibson et Norman.....	71
Tableau 8: Dimensions d'un dispositif de formation.....	74
Tableau 9 : Propriétés d'un dispositif de formation selon Albergo (2010b).....	76
Tableau 10 : Approche bidimensionnelle de la formation-action	79
Tableau 11 : Les sept piliers de l'autoformation selon Carré (1992).....	81
Tableau 12 : Phases de l'ingénierie de formation.....	87
Tableau 13 : Démarche d'ingénierie pédagogique en sept étapes.	87
Tableau 14 : Approche pluridisciplinaire de l'appropriation : principales caractéristiques.....	95
Tableau 15: Caractéristique des traits dispositionnels selon Lahire (2002, p. 19-23).	100
Tableau 16 : Les quatre principaux facteurs impliqués dans l'apprentissage	114
Tableau 17 : Définition des unités de classes.	117
Tableau 18 : Les caractéristiques de l'apprentissage selon l'approche itérative et phénoménologique.....	119
Tableau 19 : Fonction de l'ardoise visuo-spatiale et de ses deux auxiliaires	129
Tableau 20 : Conditions d'activation de la mémoire à long terme	130
Tableau 21 : Catégorisation des affects en émotions	135
Tableau 22 : Typologie de Carroll & Sapon (1959).....	137
Tableau 23 : Exemples d'attributions des échecs et réussites (Weiner, 1992).....	138
Tableau 24 : Caractéristiques des facteurs d'influence sur la valeur de la tâche.....	139
Tableau 25 : Le modèle de l'énaction selon Varela et al. (1993).....	144
Tableau 26 : Modèle hiérarchique des niveaux d'activité (Léontiev, 1984).	145
Tableau 27 : Pôles et fonctions du système d'activité (Engeström, 1999).....	149
Tableau 28 : Les cinq principes des systèmes d'activité (Barma, 2010).....	150
Tableau 29 : Les niveaux de tension d'un système d'activité (Engeström, 2001)	151
Tableau 30 : Fondements des postures méthodologiques (Remy, 1996, p. 9-31).....	156
Tableau 31 : Processus sous-jacents à l'action.....	159
Tableau 32 : Analyse de l'action	160

Tableau 33: Distinction entre conscience et activités: les facteurs en jeu.....	162
Tableau 34 : Les sept objectifs de l'activité enseignante.....	164
Tableau 35: Typologie des pratiques enseignantes.....	166
Tableau 36: Critères et caractéristiques de la tâche.....	183
Tableau 37: Caractéristiques de la macro et de la micro-tâche.....	184
Tableau 38: Compositions d'un dispositif hybride selon (Charlier et al., 2006; Brudermann, 2010).....	187
Tableau 39: Conditions d'intégrations des besoins apprenants.....	188
Tableau 40: Fonctionnalités de la médiation à partir d'un dispositif hybride.....	188
Tableau 41: Apport des centres de ressources.....	189
Tableau 42 : Critère d'analyse du bi-plurilinguisme (Grosbois, 2015).....	203
Tableau 43 : Les cinq types de transfert.....	207
Tableau 44 : Apports éducatifs de l'enseignement-apprentissage selon les principes du <i>translanguaging</i>	213
Tableau 45 : Synthèse des caractéristiques de l'apprentissage selon les différentes approches abordées.....	232
Tableau 46 : Caractéristiques des systèmes complexes dynamiques.....	240
Tableau 47 : Les fonctions du modèle.....	242
Tableau 48 : Les trois conditions d'un système émergent.....	267
Tableau 49 : Les facteurs intervenants dans l'appropriation.....	268
Tableau 50 : Taxinomie des niveaux de recherche selon le modèle de (Ellis & Fouts, 1993, 2001).....	297
Tableau 51 : FC et RM par mot induit chez le groupe G1.....	320
Tableau 52 : Représentation du carré de Vergès.....	322
Tableau 53 : Répartition de l'échantillon d'étude selon le groupe d'appartenance, l'âge moyen et le sexe.....	332
Tableau 54 : Fréquence de citation, fréquence d'occurrence et rang moyen de citation général des mots cités à l'induction du terme « enseignant » selon le groupe d'appartenance.....	336
Tableau 55 : Fréquence observée et fréquences théoriques en fonction du groupe.....	336
Tableau 56 : Hapax, indice de dispersion et indice de rareté en fonction du groupe (ifademiens vs non-ifademiens).....	337
Tableau 57 : Fréquence (nombre hapax – nombre d'hapax différents) observée et fréquence théorique en fonction du groupe.....	337
Tableau 58 : Analyse de prototypicalité du groupe G1 (« ifademien ») pour le mot inducteur « enseignant ».....	339
Tableau 59 : Analyse de prototypicalité du groupe G2 («non ifademien ») pour le mot inducteur enseignant.....	340

Tableau 60 : Comparaison des analyses prototypiques selon le groupe d'appartenance	340
Tableau 61 : Matrice de co-occurrence des mots candidats à la centralité - Inducteur "enseignant" et groupe 1 "ifademien"(Tau de Kendall).	342
Tableau 62 : Fréquence observée et fréquences théoriques en fonction du groupe à la question 1 du questionnaire.	344
Tableau 63 : Fréquence observée en fonction du groupe (définition du plurilinguisme).....	345
Tableau 64 : Fréquence de citation et rang moyen de citation attribuée aux langues (question 5) - (effectif total ; N=95)	347
Tableau 65 : Matrice de co-occurrence entre les langues – Tau de Kendall (effectif total ; N=95).....	348
Tableau 66 : Présentation de l'échantillon de l'étude qualitative (entretiens-semi-directifs et autoconfrontation)	351
Tableau 67 : Définition du plurilinguisme, note attribuée et groupe d'appartenance	352
Tableau 68 : Pourcentages de répondants à la définition du plurilinguisme et groupe d'appartenance	352
Tableau 69 : Présentation des thèmes obtenus à partir de l'analyse catégorielle - exercice de hiérarchisation des langues.....	353
Tableau 70 : Analyse thématique des entretiens semi-directifs.....	354
Tableau 71 : Analyse de contenu des entretiens d'autoconfrontation	361
Tableau 72 : Résultats des observations des pratiques effectives (cf. Annexe 53).....	366
Tableau 73 : Synthèse des interprétations issues des analyses quantitatives	377
Tableau 74 : Synthèse des items d'interprétation issus de l'analyse des entretiens semi-directifs.....	398
Tableau 75 : Synthèse des items issus de l'analyse des entretiens	405
Tableau 76: Synthèse des items d'interprétation - triangulation	413
Tableau 77 : Synthèse des axes d'interprétation issus de l'ensemble des analyses (qualitative-quantitative-observation).....	416
Tableau 78 : Éléments d'interprétation et appropriation du dispositif Ifadem	423
Tableau 79 : Synthèse des axes d'implications institutionnelles	451

Index des figures

Figure 1: Processus du dispositif de formation.....	58
Figure 2 : Interrelations entre acteurs locaux et PTF dans le cadre du projet IFADEM au Bénin	63
Figure 3 : <i>Self-System</i> (Viau, 1994; Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992; Zimmerman & Schunk, 2001; Zimmermann-Asta, 2015)	82
Figure 4 : Les étapes de l'évolution d'un dispositif de formation	88
Figure 5 : Architecture des classes de systèmes connexionnistes.....	117
Figure 6 : Modèle connexionniste de la mémoire.....	133
Figure 7 : Mécanisme d'influence de l'émotion sur la raison.....	136
Figure 8 : Modèle du système général de l'activité de (Engeström, 1999)	148
Figure 9 : Troisième génération de la théorie de l'activité (Engeström, 2001).....	150
Figure 10 : Modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Goigoux (2007)	162
Figure 11 : Processus de la coévolution selon Bourguin & Derycke (2005)	177
Figure 12 : Eléments d'un modèle ontologique basé sur les théories d'activité Bourguin & Derycke (2005).....	179
Figure 13: Le support d'activité et sa tâche: un système réflexif (Bourguin & Derycke, 2005)	180
Figure 14: Répercussions des modifications dans une approche par modèle et relation causale	182
Figure 15 : Le modèle de compétence sous-jacente commune (CUP) Cummins (1991).....	206
Figure 16 : Représentation de la compétence bilingue	206
Figure 17 : Représentation de la SLM de (Flege, 2005)	219
Figure 18 : Les influences réciproques dans la phase de contextualisation	226
Figure 19 : Articulation des éléments du système (Raynal & Rieunier, 2014).....	237
Figure 20 : Le système (Donnadiou & Karsky, 2002)	239
Figure 21: Les six phases du processus de conception.....	245
Figure 22: La double dynamique de l'adaptation dans le développement cognitif : assimilation-accommodation / activation-inhibition (Houdé, 2007a, p. 113).....	246
Figure 23: L'évolution des modèles du processus de conception	247
Figure 24: Vers une co-évolution des processus (Cross, 1989)	248
Figure 25: Modèle co-évolutif (Maher & Tang, 2003).....	249
Figure 26: Effet direct d'une variable indépendante sur une variable dépendante.....	276
Figure 27: Effet modérateur	277
Figure 28: Effet médiateur	277

Figure 29 : De la contextualisation à l'appropriation : parcours et facteurs en jeu.....	284
Figure 30 : Approche systémique de l'appropriation	285
Figure 31 : L'appropriation : entre variation d'échelle et facteurs d'intervention	286
Figure 32 : Rôle modérateur de la médiation dans le parcours d'appropriation.	287
Figure 33 : Représentation émergentiste du processus de l'appropriation.....	290
Figure 34 : Présentation de l'exercice de la TAV pour le mot enseignant.	306
Figure 35: Projection schématique du carré de Vergès.....	323
Figure 36 : Répartition de l'effectif total en fonction du niveau d'étude des enseignants (%).	333
Figure 37: Répartition de l'effectif en fonction du groupe d'appartenance et du niveau d'étude des enseignants (%).....	333
Figure 38: : Répartition de l'effectif en fonction du groupe d'appartenance et du niveau des classes encadrées (%)	334
Figure 39 : Répartition de l'effectif en fonction du groupe et du niveau d'étude des enseignants (%).....	334
Figure 40 : Représentation graphique du pourcentage Hapax et du pourcentage de mot candidat à la centralité à l'induction du terme « enseignant » en fonction du groupe d'appartenance	338
Figure 41:Projection des Tau de Kendall du groupe sur l'arbre de Kruskall - Groupe Ifademien - Mot inducteur Enseignant.....	342
Figure 42 : Matrice de co-occurrence des mots candidats à la centralité - Inducteur "enseignant" et groupe 2" non - ifademien"(Tau de Kendall).....	343
Figure 43 : Projection des Tau de Kendall du groupe sur l'arbre de Kruskall - Groupe Non- Ifademien - Mot inducteur Enseignant.....	343
Figure 44 : Résultats (%) des réponses à la question sur le statut du plurilinguisme au Bénin (question n°3) - (effectif total ; N=95).....	346
Figure 45 : Projection des Tau de Kendall du groupe sur l'arbre de Kruskall – Analyse de similitude perception des pratiques langagières	349
Figure 46 : Dendogramme de la CHD issue du corpus général.....	355
Figure 47 : Projection de la variable "ancienneté" (χ^2) sur les classes issues de la CHD.....	356
Figure 48 : ADS de la classe 2	357
Figure 49 : ASD de la classe 4	358
Figure 50 : ASD de la classe 3	359
Figure 51 : Analyse factorielle confirmatoire des classes (lexique) – corpus textuel des entretiens semi-directif	361
Figure 52 : Dendogramme de la CHD – Corpus autoconfrontation	363
Figure 53 : Analyse factorielle confirmatoire des classes (lexique).....	364
Figure 54 : Synthèse des indicateurs issus de l'observation des pratiques pédagogiques.....	410

Figure 55: De la contextualisation à l'appropriation : parcours et facteurs en jeu – modèle ajusté.....	431
Figure 56 : Modèle d'appropriation au regard du modèle du système général d'activité.....	434
Figure 57 : L'appropriation au regard du modèle ontologique basé sur les théories d'activité	435
Figure 58 : Répartition des entités en jeu dans l'appropriation en fonction du pôle de variation d'échelle	437
Figure 59 : Approche émergentiste de l'activité d'appropriation au regard de l'approche par tâches : cas de la remédiation phonétique.....	438
Figure 60 : Deux systèmes coévolutifs : enseignant – dispositif IFADEM.....	441

Index des auteurs

A

Abric ----- 73, 292, 296, 297, 448, 492
Acton----- 181, 468, 512
Agha----- 195, 448, 492
Ahn----- 195, 464, 487, 508, 531
Alain, ----- 254, 448, 492
Albero----- 72, 73, 86, 185, 416, 449, 492
Alcaraz -----6, 22, 449, 492
Allen----- 128, 267, 449, 475, 492, 519
Alloway ----- 127, 134, 466, 510
Allport----- 186, 449, 492
Alrabadi----- 171, 449, 492
Altet 27, 35, 77, 97, 98, 157, 163, 186, 249,
449, 456, 478, 487, 492, 493, 499, 522,
531
Amade-Escot -----35, 450, 493
Amalberti ----- 106, 449, 469, 493, 513
Anderson --- 194, 216, 253, 270, 449, 459,
480, 493, 502, 524
Andler----- 125, 449, 493
Andrisani ----- 104, 449, 493
Annoot----- 186, 449, 493
Ans ----- 125, 129, 485, 529
Anscombe -----94, 449, 493
Apostolidis ----- 292, 448, 449, 492, 493
Arthaud ----- 167, 183, 450, 493
Aspinwall ----- 271, 485, 529
Astier ---- 73, 157, 158, 159, 160, 162, 166,
258, 259, 450, 493
Astolfi ----- 183, 450, 493
Atkinson ----- 128, 135, 450, 493
Attiklèmè -----35, 450, 493
Atwater----- 269, 452, 495
Auchlin----- 212, 475, 519
Audigier----- 224, 450, 493
Audran ----- 66, 182, 450, 483, 493, 527
Auer ----- 268, 450, 494
August----- 203, 473, 517
Avanzi----- 212, 450, 494
Avis ----- 147, 185, 450, 494
Avolio----- 269, 452, 495

B

Babault----- 226, 264, 450, 494

Bachelard ---5, 89, 164, 167, 292, 294, 450,
494
Bachelet-----86, 450, 494
Bachman----- 200, 450, 494
Bachrach----- 149, 450, 494
Baddeley ----- 125, 126, 127, 450, 451, 494
Badiou-----93, 451, 494
Bahrack----- 127, 451, 494
Bailey -----94, 451, 494
Baillauquès ----- 97, 98, 451, 494
Bailly----- 51, 248, 451, 494
Baker --- 195, 200, 209, 451, 466, 494, 509
Bakhtine ----- 159, 197, 451, 485, 494, 529
Balacheff----- 157, 456, 499
Bandura 79, 80, 93, 95, 103, 106, 117, 136,
183, 265, 266, 451, 488, 494, 495, 533
Bange----- 90, 242, 451, 495
Banholzer----- 271, 487, 531
Bannon----- 141, 470, 514
Barbier - 73, 77, 83, 97, 160, 165, 254, 256,
257, 266, 451, 464, 495, 508
Bardin -- 319, 320, 321, 322, 324, 325, 346,
354, 451, 495
Bardram----- 173, 177, 451, 495
Barma ----- 146, 147, 149, 430, 451, 495
Baron----- 194, 271, 272, 451, 495
Barrouillet ----- 127, 452, 495
Barus-Michel----- 292, 452, 495
Basharina ----- 150, 452, 495
Bass ----- 184, 241, 264, 269, 452, 495
Bastien ----- 105, 452, 495
Bates----- 193, 210, 452, 474, 495, 518
Bateson ----- 149, 452, 495
Baudet----- 253, 461, 505
Baudouin ----- 154, 167, 451, 452, 495
Bavoux ----- 222, 452, 495
Beacco----25, 219, 248, 255, 260, 264, 265,
452, 495, 496
Beaumont----- 270, 466, 510
Beauvois -88, 104, 267, 306, 452, 470, 496,
514
Beck ----- 220, 247, 256, 452, 496
Beckermann----- 261, 452, 496
Bedny----- 175, 452, 496
Bendoly ----- 149, 450, 494
Benin -----28, 452, 496

Bento----- 225, 255, 452, 496
 Berbaum-----74, 453, 496
 Berger----- 153, 213, 453, 464, 496, 508
 Bergson----- 165, 453, 496
 Bernabé----- 269, 453, 496
 Bernadou 97, 165, 256, 257, 266, 453, 496
 Bernardin----- 127, 452, 495
 Bernoux----- 73, 149, 241, 242, 453, 496
 Béroule----- 113, 114, 453, 496
 Berthoz----- 113, 453, 496
 Bertin--- 181, 184, 211, 237, 238, 252, 256,
 453, 476, 496, 520
 Bertucci----- 266, 293, 453, 496
 Beuscart-----72, 478, 522
 Bialystok----- 190, 200, 204, 453, 496, 497
 Bickerton----- 191, 453, 497
 Biddle----- 163, 463, 507
 Biemans----- 468, 512
 Bierschenk-----44, 453, 497
 Bilger----- 212, 454, 497
 Billières----- 214, 216, 453, 497
 Bishop----- 191, 453, 497
 Bitbol----- 117, 118, 140, 454, 497
 Blackledge----- 195, 454, 459, 497, 503
 Blanche-Benveniste----- 212, 454, 497
 Blanchet 224, 248, 302, 304, 305, 454, 472,
 497, 516
 Blandin----- 133, 476, 520
 Blessing----- 242, 454, 497
 Blin-----25, 454, 497
 Blommaert --- 194, 195, 454, 476, 497, 520
 Bloomfield----- 198, 454, 497
 Bloor----- 293, 454, 498
 Blowers----- 266, 454, 498
 Bogaards----- 184, 454, 498
 Bohannon----- 193, 454, 498
 Boisvert----- 292, 454, 498
 Bok----- 150, 454, 498
 Bonamy-----71, 183, 457, 501
 Bong----- 135, 454, 498
 Bonnec----- 298, 454, 498
 Bonvillian----- 193, 454, 498
 Borg-----94, 454, 498
 Bouchard----- 180, 454, 498
 Bouche-----29, 454, 498
 Boudjaoui---64, 65, 69, 72, 73, 74, 75, 454,
 498
 Boula de Mareüil----- 215, 470, 514
 Boun----- 198, 455, 487, 498, 532
 Bourdet----- 182, 455, 498
 Bourdieu-70, 73, 87, 91, 96, 107, 108, 118,
 220, 293, 455, 472, 473, 498, 516, 517
 Bourdoncle----- 82, 97, 455, 498
 Bourgeois----- 136, 455, 498
 Bourguin172, 173, 175, 176, 177, 455, 498,
 499
 Bourrel----- 6, 22, 449, 492
 Boutin-----35, 455, 499
 Bower----- 127, 455, 499
 Bowker----- 174, 455, 499
 Boyle----- 253, 449, 493
 Bracewell----- 149, 483, 527
 Breen-----94, 455, 499
 Breton-----86, 455, 499
 Broad----- 261, 455, 499
 Bronckart----- 150, 455, 499
 Bronfenbrenner----- 163, 239, 455, 499
 Brousseau----- 156, 157, 456, 499
 Brownlee----- 149, 461, 504
 Bru----- 162, 163, 456, 499
 Brudermann----- 6, 182, 183, 456, 499
 Bruner81, 91, 103, 104, 171, 183, 193, 269,
 287, 456, 499
 Bulea----- 455, 499
 Bunge----- 233, 311, 456, 499
 Buriel----- 104, 456, 499
 Buser----- 166, 456, 499
 Bygate----- 171, 456, 499
 Byram----- 219, 265, 452, 496

C
 Cabello----- 298, 482, 526
 Cadet----- 76, 77, 88, 258, 266, 456, 500
 Çakır-----94, 488, 532
 Calhoun----- 246, 456, 500
 Calvet----- 222, 456, 500
 Cameron----- 237, 472, 516
 Camos----- 127, 452, 495
 Canagarajah----- 196, 208, 456, 500
 Candelier----- 223, 268, 456, 500
 Canguilhem----- 237, 456, 500
 Canter----- 104, 478, 522
 Cappiello-----89, 456, 500
 Carbonneau-----98, 456, 500
 Carlo-----90, 456, 500
 Carré----- 77, 78, 80, 456, 457, 500
 Carroll----- 134, 172, 212, 457, 500

- Carstensen----- 133, 440, 457, 500
Carter----- 161, 311, 457, 500
Castellotti 25, 195, 218, 219, 220, 221, 224,
249, 265, 268, 457, 500, 501
Causa ----- 266, 457, 501
Caviezel ----- 271, 487, 531
Cenoz --- 200, 204, 208, 209, 211, 457, 501
Channouf----- 166, 266, 457, 501
Chappelle ----- 76, 77, 457, 501
Chardenet----- 249, 454, 497
Charlier- 65, 71, 77, 98, 182, 183, 249, 457,
478, 501, 522
Charlot ----- 253, 458, 501
Charmaz ----- 291, 458, 501
Chênevert----- 149, 485, 530
Cherniss----- 270, 458, 501
Chevallard ----- 254, 458, 501
Chin ----- 88, 458, 482, 501, 526
Chiss 25, 248, 256, 452, 458, 482, 496, 501,
527
Chnane-Davin ----- 255, 458, 502
Chomsky----- 190, 249, 458, 473, 502, 516
Cicurel- 25, 88, 91, 157, 163, 164, 165, 166,
219, 226, 248, 266, 452, 458, 460, 496,
502, 503
Claes ----- 104, 458, 502
Claparède ----- 75, 458, 502
Class ----- 145, 458, 488, 502, 532
Claverie ----- 25, 85, 458, 502
Cleeremans ----- 128, 458, 502
Clot -- 68, 73, 143, 144, 158, 159, 161, 166,
303, 458, 459, 502
Cluze ----- 86, 462, 505
Cohen-Azria ----- 171, 459, 502
Collins ----- 149, 450, 494
Conger ----- 259, 459, 502
Cooper ----- 104, 157, 456, 465, 499, 508
Corbett----- 253, 449, 459, 493, 502
Cordeiro ----- 260, 482, 527
Coste 90, 212, 219, 260, 459, 465, 502, 509
Cotreaux ----- 90, 459, 502
Cowan----- 126, 459, 502
Crago ----- 191, 467, 511
Crahay----- 80, 459, 502
Craik----- 127, 128, 253, 459, 483, 503, 527
Creese ----- 195, 454, 459, 497, 503
Cross --- 243, 459, 462, 463, 475, 485, 487,
503, 506, 507, 519, 530, 531
Crown ----- 149, 459, 503
Crozier ----- 247, 459, 503
Cummins --- 194, 201, 202, 203, 204, 205,
208, 209, 224, 260, 268, 376, 451, 459,
460, 494, 503
Cuq -90, 251, 255, 258, 263, 324, 345, 460,
503
Cuvelier ----- 90, 460, 503
-
- D**
- D'Hainaut ----- 462, 505
Da Cruz --- 37, 39, 194, 222, 460, 462, 504,
506
Dabène --- 76, 219, 255, 256, 460, 503, 504
Daele ----- 86, 462, 506
Daff----- 222, 460, 504
Dai ----- 131, 460, 504
Dalton-Puffer ----- 205, 460, 504
Damasio ----- 131, 132, 166, 460, 504
Daniels ----- 104, 460, 504
Daucé ----- 125, 468, 512
Daunay----- 171, 459, 502
Davidson ----- 155, 460, 479, 504, 523
De Certeau ----- 86, 460, 504
De Glas ----- 115, 461, 504
De Graaff----- 134, 461, 504
De Ketele----- 35, 461, 504
De Keyser ----- 106, 259, 461, 504
De Pietro ----- 213, 461, 505
de Robillard ----- 224, 461, 505
De Rosnay----- 232, 234, 256, 461, 505
De Sardan ----- 44, 453, 497
De Souza ----- 44, 462, 505
de Vaujany----- 86, 462, 505
Debaisieux----- 212, 213, 460, 504
Defays --- 214, 225, 255, 452, 460, 496, 504
DeGroot----- 149, 461, 504
Dehaene 110, 111, 113, 118, 125, 126, 128,
133, 134, 171, 193, 253, 256, 461, 476,
504, 520
Dehaene-Lambertz ----- 110, 461, 504
Dejours ----- 161, 259, 461, 504
Delcambre----- 171, 459, 502
Delcomminette ----- 214, 460, 504
Delmotte----- 250, 461, 504
Deltour----- 214, 460, 504
Delvaux ----- 213, 468, 512
Demaizière --- 25, 128, 180, 292, 461, 505
Dembo----- 270, 461, 505

Demeuse-----259, 461, 505
 Demougin-----90, 461, 505
 Denhière-----253, 461, 505
 Denis-----184, 313, 461, 505
 Depraz-----94, 118, 461, 505
 Deprez-----198, 208, 461, 505
 Derwing-----216, 476, 520
 Derycke 172, 173, 175, 176, 177, 455, 498,
 499
 DeSanctis-----86, 88, 461, 505
 Descartes ---0, 93, 460, 461, 485, 504, 505,
 529
 Deschamps-----88, 267, 470, 514
 Deschryver ----71, 182, 184, 457, 461, 501,
 505
 Deslex-----479, 523
 Desmet-----292, 479, 523
 Dessus-----311, 462, 505
 Detey-----212, 462, 505
 Develay-----160, 255, 462, 505
 Develotte-----182, 462, 505
 Devereux-----293, 294, 462, 505
 Dew-----118, 482, 526
 Dewey-----75, 107, 462, 505
 Di Cristo-----216, 462, 506
 Diamond-----244, 462, 506
 Dillenbourg-----251, 462, 506
 Djihouessi-----6, 37, 222, 462, 506
 Docq-----86, 462, 506
 Doise-----104, 463, 506
 Dollfus-----247, 462, 506
 Dolz ----213, 260, 462, 482, 483, 506, 527
 Donnadieu-----235, 256, 414, 462, 506
 Dörnyei-----113, 128, 191, 193, 462, 506
 Dorst-----243, 462, 506
 Doughty-----180, 462, 506
 Doyle-----161, 311, 457, 462, 500, 506
 Dreyfus-----222, 462, 506
 Duarte-----195, 462, 506
 Dubois --104, 167, 299, 463, 467, 506, 511
 Ducrot-----30, 463, 506
 Duez-----213, 463, 506
 Dufva-----107, 463, 506
 Dumont-----222, 463, 506, 507
 Dumortier-----214, 460, 504
 Dunkin-----163, 463, 507
 Dupont-----269, 453, 496
 Duthoit-----85, 463, 507
 Duttweiler-----105, 463, 507

Dyal-----104, 463, 507

E

Ebert-----200, 471, 515
 Eccles-----136, 463, 488, 507, 532
 Eden-----270, 463, 507
 Edwards-----150, 195, 463, 507
 Edwards, A. (2008). Activity theory and
 small-scale interventions in schools.
Journal of-----463
 Eggen-----125, 463, 470, 507, 514
 Ehrlich-----241, 463, 507
 Eileen-----104, 449, 493
 Ekman-----131, 132, 463, 507
 Elbaz-----97, 463, 507
 Elias-----121, 250, 461, 463, 504, 507
 Ellis113, 126, 127, 128, 171, 179, 180, 181,
 187, 291, 443, 444, 463, 464, 507
 Engestrom-----145, 464, 507
 Engeström---141, 143, 144, 145, 146, 147,
 148, 150, 159, 171, 410, 416, 425, 430,
 450, 464, 494, 507, 508
 Entwistle-----183, 464, 508
 Ettayebi-----35, 464, 508
 Eversley-----195, 451, 464, 494, 508

F

Fäita-----159, 166, 303, 458, 502
 Falzon-----303, 307, 476, 520
 Famose-----171, 464, 508
 Fanou-----252, 464, 508
 Faraco-----113, 171, 193, 196, 464, 508
 Fasel Lauzon-----213, 464, 508
 Fauvelle-Aymar-----44, 464, 508
 Faverge-----65, 157, 258, 477, 521
 Fenouillet-----137, 464, 508
 Fernandez-----166, 303, 458, 502
 Festinger-----87, 266, 303, 464, 508
 Fiard-----88, 464, 508
 Filliettaz--94, 107, 242, 455, 464, 465, 499,
 508
 Findley-----104, 465, 508
 Fischer-----88, 241, 465, 508
 Fischli-----271, 487, 531
 Fisher-----118, 465, 508
 Flament 108, 117, 292, 298, 299, 315, 448,
 465, 492, 508

Flanagan ----- 463, 507
 Flege----- 198, 214, 215, 216, 465, 508, 509
 Fleurance ----- 105, 106, 107, 474, 518
 Flohr----- 261, 452, 496
 Flores----- 207, 209, 466, 509, 510
 Foerster ----- 121, 219, 460, 488, 503, 533
 Fogel ----- 143, 465, 509
 Folcher----- 298, 482, 526
 Fortin----- 117, 465, 509
 Foucault----- 64, 226, 465, 481, 509, 525
 Fouts ----- 291, 463, 507
 Frenette ----- 270, 466, 510
 Friedberg ----- 247, 459, 503
 Fristalon ----- 455, 499
 Furnham ----- 104, 465, 509

G

Gagnon ----- 106, 117, 465, 483, 509, 527
 Gaillard,----- 214, 453, 497
 Gajo198, 201, 204, 268, 465, 476, 509, 520
 Galand ----- 298, 318, 482, 526
 Galatanu ----73, 77, 83, 160, 165, 257, 266,
 451, 495
 Galisson--- 30, 90, 214, 219, 465, 480, 509,
 524
 Gamble -----29, 465, 509
 Gantly ----- 29, 30, 465, 509
 Gaonac'h --- 179, 180, 191, 192, 215, 465,
 478, 509, 522
 Garcia ---29, 197, 198, 200, 207, 208, 210,
 260, 268, 465, 466, 509, 510
 García -- 198, 206, 209, 455, 465, 466, 487,
 498, 509, 510, 532
 Gardner ----- 80, 196, 254, 466, 510
 Gardner-Chloros ----- 196, 466, 510
 Garfinkel-----94, 107, 466, 510
 Garnier----- 48, 461, 466, 505, 510
 Gathercole----- 127, 134, 466, 510
 Gaudinat----- 212, 475, 519
 Gaudreau ----- 270, 466, 510
 Gbéto ----- 222, 466, 510
 Gelman ----- 192, 483, 527
 Gendron ----- 269, 466, 510
 George ----- 125, 129, 485, 529
 Geze----- 246, 487, 531
 Gibbs----- 142, 466, 510
 Gibson 67, 68, 73, 116, 270, 461, 466, 505,
 510

Gilibert- 104, 306, 452, 466, 478, 484, 496,
 510, 522, 528
 Gillett----- 261, 466, 510
 Gilligan----- 127, 455, 499
 Glasser ----- 174, 455, 499
 Gleick ----- 119, 466, 510
 Glissant ----- 1, 247, 466, 510
 Goetz----- 131, 478, 522
 Gogolin ----- 195, 462, 506
 Goldman----- 212, 475, 519
 Goleman- 80, 266, 270, 458, 467, 501, 511
 Golombek ----- 94, 467, 470, 511, 514
 Gopal----- 88, 458, 482, 501, 526
 Gopnik----- 111, 191, 467, 511
 Gorter ----- 200, 204, 211, 457, 501
 Gosling----- 267, 467, 511
 Graham ----- 135, 467, 511
 Granget -----90, 456, 500
 Grave-Rousseau ----- 205, 467, 511
 Greenwood--- 195, 270, 467, 487, 511, 531
 Grenié----- 167, 467, 511
 Grobet - 212, 216, 467, 475, 483, 511, 519,
 527
 Grosbois ----- 182, 198, 251, 467, 511
 Grosjean196, 197, 199, 200, 204, 208, 224,
 260, 268, 467, 468, 511
 Grounauer----- 161, 268, 469, 513
 Groux ----- 293, 468, 511
 Gruca----- 255, 258, 460, 503
 Guaitella ----- 213, 468, 512
 Guay----- 149, 468, 512
 Guespin-Michel ----- 119, 483, 527
 Guichon ----- 171, 180, 468, 512
 Guillaume----- 133, 468, 512
 Guillery-Girard ----- 133, 468, 512
 Guillot----- 125, 468, 512
 Guimelli 108, 117, 292, 296, 299, 448, 468,
 476, 486, 492, 512, 520, 530
 Guiora----- 181, 468, 512

H

Habermas----- 154, 468, 512
 Hadwin-----81, 488, 532
 Haertel ----- 163, 487, 531
 Hage----- 93, 94, 239, 468, 512
 Halbwachs----- 95, 133, 250, 468, 512
 Halté----- 157, 468, 512
 Hampel----- 187, 468, 512

Hansen-----128, 468, 512
 Hardman-----150, 468, 512
 Hardy-----29, 30, 222, 465, 468, 509, 512
 Harmegnies-----213, 468, 512
 Hauck-----187, 468, 512
 Haumesser-----87, 468, 512
 Hebb-----115, 468, 512
 Heeren-----177, 468, 512
 Heider-----135, 468, 512
 Heisenberg-----120, 469, 512
 Heller-----194, 204, 208, 469, 512, 513
 Henri --- 183, 252, 457, 467, 469, 501, 511,
 513
 Henry-----104, 465, 509
 Herdina-----200, 211, 268, 469, 513
 Hertz-Pannier-----110, 461, 504
 Hétu-----98, 456, 500
 Hird-----94, 455, 499
 Ho-----
 -----67, 475, 519
 Hoc106, 153, 158, 159, 161, 449, 469, 473,
 493, 513, 517
 Hoffman-----191, 488, 532
 Hofte-----468, 512
 Holec-----77, 258, 469, 513
 Hollan-----143, 174, 469, 513
 Holmes-----195, 479, 523
 Holzkamp-----469, 513
 Horsey-----246, 487, 531
 Houdé-----55, 70, 240, 241, 469, 513
 Hsieh-----216, 449, 493
 Hsu-----182, 469, 513
 Huard-----142, 469, 513
 Huberman-----161, 268, 323, 469, 513
 Huet-----213, 468, 512
 Hulstijn-----128, 469, 513
 Hume-----93, 469, 513
 Husserl-----117, 469, 475, 513, 519
 Hutchins-----143, 174, 210, 469, 513
 Huteau-----125, 469, 513
 Hymes-----469, 513

I

Irachabal-----271, 272, 480, 524
 Ittelson-----88, 479, 523

J

Jacques-----90, 459, 502
 Jakobovits-----183, 470, 513
 Jessner---200, 211, 268, 469, 470, 513, 514
 Jessor-----104, 470, 514
 Jobert-----82, 470, 514
 Johnson -- 94, 216, 253, 449, 470, 493, 514
 Jonnaert-----35, 464, 508
 Jorgensen-----195, 470, 514
 Joseph-----194, 195, 317, 470, 514
 Joshua-----254, 470, 514
 Jouët-----86, 470, 514
 Joule-----88, 267, 470, 514
 Jourdenais-----127, 470, 514
 Julien-----35, 455, 499
 Jungo-----271, 487, 531

K

Kaglik-----215, 470, 514
 Kahn-----25, 161, 470, 514
 Kail-----191, 470, 478, 514, 522
 Kant-----93, 470, 514
 Kanungo-----259, 459, 502
 Kaptelinin-----141, 470, 514
 Karmiloff-Smith-----125, 470, 514
 Karpicke-----111, 470, 488, 514, 533
 Katz-----25, 161, 470, 514
 Kauchak-----125, 463, 470, 507, 514
 Kaufmann-----166, 470, 514
 Kelly--- 187, 195, 197, 266, 268, 470, 479,
 514, 523
 Kendall- 136, 317, 319, 335, 336, 337, 340,
 341, 342, 368, 370, 474, 518
 Kenny-----271, 272, 451, 495
 Ketchum-----267, 471, 514
 Kiesler-----88, 471, 514
 Kim-----90, 261, 452, 456, 496, 500
 Kirkpatrick-----270, 471, 515
 Kirouac-----132, 133, 471, 515
 Kirsh --- 143, 173, 174, 469, 471, 513, 515
 Klein-----247, 471, 515
 Kohnert-----200, 471, 515
 Kohonen-----194, 471, 515
 Kolb-----75, 471, 515
 Koudossou-----223, 477, 521
 Krashen-----90, 134, 192, 471, 515
 Kroskrity-----194, 471, 515

Kuhl -----216, 471, 485, 515, 530
Kuutti -- 141, 142, 171, 173, 177, 470, 471,
514, 515

L

Laborit ----- 167, 467, 511
Lacan -----93, 471, 515
Lacheret-Dujour----- 216, 471, 515
Lacroix -----86, 472, 516
Lafontaine ----- 213, 472, 516
Lafortune ----- 269, 466, 510
Lahanier-Reuter ----- 171, 459, 502
Lahire 70, 88, 91, 95, 96, 97, 107, 108, 116,
150, 153, 156, 158, 161, 166, 187, 209,
239, 260, 265, 472, 516
Laird ----- 253, 470, 514
Lameul ----- 186, 472, 516
Lancien ----- 181, 472, 516
Lapointe ----- 234, 472, 516
Larkin ----- 253, 472, 516
Larsen-Freeman ----- 237, 472, 516
Lasswell ----- 472, 516
Lauga-Hamid ----- 219, 460, 503
Laurin ----- 247, 471, 515
Le Boterf -----75, 472, 516
Le Gallou ----- 232, 256, 472, 516
Le Moigne ----- 117, 232, 256, 472, 516
Le Ny ----- 125, 473, 517
Lebrun ----- 198, 472, 516
Leclercq ----64, 65, 69, 72, 73, 74, 75, 454,
472, 498, 516
Lecointe -----74, 472, 516
LeDoux ----- 132, 166, 266, 472, 516
Lee 136, 171, 211, 472, 473, 477, 516, 517,
521
Legendre ----- 226, 247, 260, 472, 516
Lemoine ----- 184, 264, 472, 516
Lemosse -----97, 472, 516
Lenneberg ----- 191, 473, 516
Lenoir ----- 91, 166, 450, 473, 493, 517
Léon ----- 310, 311, 473, 517
Leontiev -- 93, 94, 141, 143, 144, 148, 150,
175, 473, 517
Leplat ----65, 105, 106, 157, 158, 159, 161,
258, 303, 459, 473, 502, 517
Lesaux ----- 203, 473, 517
Lesourne ----- 232, 256, 473, 517
Lessard -----82, 455, 498

Lévinas -----293, 473, 485, 517, 529
Lévi-Strauss ----- 220, 473, 517
Lewin ----- 120, 473, 517
Lewis ----- 212, 253, 449, 493
Li 136, 473, 476, 517, 520
Lieuury ----- 137, 464, 508
Lièvre ----- 165, 481, 525
Lightbown ---- 180, 192, 473, 483, 517, 528
Little ----- 180, 473, 517
Liu ----- 216, 485, 530
Lockhart ----- 128, 459, 503
Lockwood ----- 253, 473, 517
Loiret ----- 6, 22, 71, 449, 473, 492, 517
Lonchamp ----- 242, 473, 517
Long ----- 20, 193, 473, 517
Louche -----25, 473, 517
Louis ----- 7, 29, 214, 460, 504
Lüdi ----- 196, 198, 208, 224, 473, 517
Lundgren ----- 252, 469, 513
Ly29, 474, 517

M

Macquet ----- 105, 106, 107, 474, 518
MacWhinney 191, 192, 193, 211, 452, 474,
476, 495, 518, 520
Magnen ----- 214, 453, 497
Maher ----- 243, 474, 518
Mandirola ----- 29, 30, 465, 474, 509, 518
Mangenot ---- 181, 182, 251, 462, 474, 505,
518
Manning -----29, 474, 518
Manz ----- 270, 480, 524
Marginson ----- 185, 474, 518
Marques ----- 197, 474, 518
Marti ----- 161, 268, 469, 513
Martin ----- 212, 450, 474, 494, 518
Martinand ----- 254, 474, 518
Martinez-Pons ----- 79, 95, 265, 488, 533
Martinez-Verdier -----83, 474, 518
Martuccelli ----- 266, 474, 518
Marx ----- 191, 473, 516
Marzano ----- 136, 474, 518
Masclat ----- 184, 265, 472, 516
Maslow ----- 137, 474, 518
Massard-Vincent -----87, 474, 518
Massé ----- 239, 474, 518
Matthey ----- 180, 474, 518

Maturana----- 115, 140, 166, 474, 475, 486,
 518, 519, 530
 Maurer ----- 222, 267, 463, 475, 507, 519
 McAllister----- 187, 484, 528
 McClelland ----- 129, 482, 526
 McDermott----- 253, 472, 516
 McGrenere ----- 67, 475, 519
 McLaughlin ----- 261, 475, 519
 Méadel ----- 86, 475, 519
 médiation ----- 187
 Meechan ----- 199, 479, 523
 Méheut ----- 23, 475, 519
 Mehmedbegovic----- 464, 508
 Meister ----- 175, 452, 496
 Mèlèze----- 234, 475, 519
 Meltzoff----- 111, 467, 511
 Mendelsohn ----- 125, 129, 485, 529
 Merleau-Ponty ---- 106, 107, 116, 475, 519
 Mertens ----- 212, 475, 519
 Messier ----- 213, 472, 516
 Metz ----- 85, 463, 507
 Meyer----- 267, 475, 519
 Miettinen ----- 150, 475, 519
 Migne----- 237, 303, 475, 519
 Miller ----- 104, 463, 475, 507, 519
 Milner ----- 114, 475, 519
 Milroy ----- 196, 475, 519
 Milton ----- 94, 455, 499
 Minh----- 69, 475, 519
 Mintzberg----- 149, 475, 519
 Miras 7, 182, 211, 237, 252, 264, 475, 476,
 519, 520
 Moal ----- 81, 91, 475, 519
 Moerman ----- 25, 475, 519
 Mohling ----- 104, 478, 522
 Moirand----- 214, 219, 475, 519
 Moliner- 117, 267, 296, 317, 475, 476, 519,
 520
 Mollo ----- 303, 307, 476, 520
 Monteiro----- 127, 455, 499
 Moore -- 195, 198, 201, 218, 224, 265, 454,
 457, 476, 497, 501, 520
 Morin--- 105, 120, 131, 234, 239, 246, 252,
 256, 438, 465, 476, 509, 520
 Mourlon ----- 80, 254, 466, 510
 Mulder ----- 468, 512
 Munro----- 198, 216, 465, 476, 509, 520
 Murphy----- 147, 476, 520
 Muysken ----- 196, 475, 476, 519, 520

N

Naccache ----- 133, 476, 520
 Nadeau----- 260, 476, 520
 Nadel ----- 128, 458, 502
 Nakayama ----- 193, 476, 520
 Narcy-Combes--- 5, 25, 91, 128, 163, 164,
 165, 166, 171, 180, 182, 187, 211, 237,
 238, 252, 256, 264, 292, 453, 458, 461,
 475, 476, 484, 496, 502, 505, 519, 520,
 528
 Nardi ----- 86, 476, 520
 Neisser ----- 125, 451, 476, 494, 520
 Nelson ----- 476, 520
 Nesbit ----- 186, 479, 523
 Neuville ----- 136, 476, 477, 520, 521
 Newsted ----- 88, 482, 526
 Ngalasso ----- 222, 224, 477, 521
 Nicolas ----- 6, 96, 465, 477, 508, 521
 Nietzsche ----- 293, 477, 521
 Nissen ----- 182, 477, 521
 Nonnon----- 213, 477, 521
 Norman----- 67, 68, 133, 253, 477, 521
 Noyau ----- 222, 316, 476, 477, 520, 521
 Numrich ----- 179, 477, 521
 Nunan ----- 171, 180, 477, 521

O

O'Grady ----- 211, 477, 521
 Oliver----- 94, 455, 499
 Ombredane----- 65, 157, 258, 477, 521
 Opertti ----- 35, 464, 508
 Orfali ----- 88, 266, 477, 521
 Ouane ----- 36, 478, 521
 Overmier ----- 104, 478, 522
 Owen ----- 144, 478, 522

P

Pain ----- 84, 478, 522
 Pajares----- 95, 478, 522
 Palazzeschi ----- 76, 478, 522
 Palmer----- 200, 450, 494
 Pansu ----- 104, 306, 452, 478, 496, 522
 Paquay 77, 97, 163, 249, 449, 478, 493, 522
 Paquelin----- 90, 478, 522
 Paradis ----- 128, 478, 522
 paramètres----- 186

Parent ----- 104, 478, 522
 Park----- 149, 483, 527
 Parkin ----- 196, 478, 522
 Parks----- 144, 478, 522
 Parot----- 236, 478, 522
 Parsons-----82, 478, 522
 Pastré--66, 70, 89, 156, 160, 258, 450, 478,
 480, 487, 493, 522, 524, 531
 Peerbaye -----72, 478, 522
 Peeters -----65, 478, 522
 Peirce----- 106, 116, 478, 522
 Pekarek Doehler ----- 213, 464, 508
 Pekrun----- 131, 478, 522
 Pennycook----- 195, 478, 522
 Peraya ----71, 182, 184, 457, 473, 478, 501,
 517, 522
 Perdue----- 179, 191, 192, 215, 478, 522
 Perrenoud --65, 77, 83, 157, 163, 165, 248,
 449, 478, 479, 493, 522, 523
 Perrot-----44, 464, 508
 Perry----- 131, 478, 522
 Petit----- 154, 470, 471, 479, 514, 515, 523
 Piaget--55, 70, 93, 102, 118, 167, 192, 240,
 241, 257, 307, 469, 479, 481, 513, 523,
 526
 Pica ----- 180, 479, 523
 Piccaluga----- 213, 468, 512
 Piélat-----80, 467, 511
 Pietikainen----- 195, 479, 523
 Pillai ----- 269, 479, 523
 Pintrich----- 136, 183, 488, 533
 Plazaola Giger ----- 455, 499
 Ploog ----- 222, 224, 477, 521
 Poitou ----- 299, 463, 506
 Pollock ----- 190, 479, 523
 Poole ----- 86, 88, 461, 505
 Poplack ----- 199, 479, 523
 Porcher--77, 185, 258, 293, 468, 469, 479,
 511, 513, 523
 Porquier----- 220, 221, 479, 523
 Posner----- 111, 479, 523
 Postic----- 311, 479, 523
 Pothier ----- 187, 479, 523
 Pourtois ----- 292, 479, 523
 Powell ----- 149, 450, 494
 Pratt ----- 186, 479, 523
 Prigogine----- 120, 479, 523
 processus ----- 186
 Prodeau -----90, 456, 500

Prohansky -----88, 479, 523
 Proulx 86, 89, 455, 475, 479, 499, 519, 523
 Prudent----- 222, 452, 495
 Prussia----- 270, 480, 524
 Puren ----- 30, 214, 255, 480, 524
 Py25, 196, 198, 208, 220, 221, 224, 249,
 457, 473, 479, 480, 501, 517, 523, 524

Q

Quadrige----- 236, 453, 478, 496, 522
 Quashie ----- 222, 477, 521
 Quénum -----29, 480, 524

R

Rabardel ----- 66, 68, 69, 70, 174, 480, 524
 Rabinowitz ----- 104, 480, 524
 Rahal ----- 224, 454, 497
 Rampton----- 194, 195, 454, 480, 497, 524
 Randall --126, 127, 181, 191, 211, 480, 524
 Rapport --- 23, 42, 46, 50, 53, 80, 263, 449,
 466, 480, 493, 510, 524
 Rascle----- 271, 272, 480, 524
 Rasier----- 216, 480, 524
 Rateau ----- 317, 482, 526
 Ratinaud ----- 287, 322, 480, 524
 Raven----- 241, 463, 507
 Ravestein5, 69, 73, 182, 480, 483, 524, 527
 Raynal -67, 75, 76, 113, 117, 119, 125, 132,
 183, 233, 234, 240, 256, 257, 269, 280,
 480, 524
 Raynal & Rieunier----- 269
 Read ----- 118, 480, 524
 Reber ----- 128, 449, 480, 492, 524
 Récopé----- 156, 486, 531
 recul ----- 187
 Reinert ----- 322, 347, 355, 480, 524, 525
 Remy ----- 153, 480, 525
 Renard----- 216, 453, 480, 497, 525
 Reuter ----88, 171, 459, 482, 487, 502, 527,
 532
 Revaz ----- 455, 499
 Revel----- 64, 120, 148, 226, 245, 481, 525
 Rey----- 120, 245, 481, 525
 Reynaud----- 93, 94, 239, 468, 512
 Rialle----- 115, 481, 525
 Richards----- 179, 481, 525
 Richardson -----94, 481, 525

Richelle----- 93, 236, 478, 483, 522, 528
 Richey ----- 149, 450, 494
 Ricoeur---- 83, 94, 116, 120, 148, 164, 245,
 481, 525
 Rieunier 67, 75, 76, 84, 113, 117, 119, 125,
 132, 183, 233, 234, 240, 256, 257, 280,
 480, 481, 524, 525
 Riley ----- 91, 94, 481, 525
 Risager ----- 195, 481, 525
 Rivlin -----88, 479, 523
 Rix ----- 165, 481, 525
 Rizza----- 420, 481, 525
 Robinson ----- 127, 134, 190, 481, 525
 Rochex -----66, 481, 525
 Rodriguez-Manzanares----- 147, 476, 520
 Roediger ----- 111, 470, 488, 514, 533
 Roegiers----- 248, 259, 481, 525, 526
 Rogers----- 187, 253, 481, 526
 Rosch----93, 107, 140, 186, 233, 256, 299,
 481, 486, 526, 530
 Ross -----88, 482, 526
 Rosse ----- 149, 459, 503
 Rotter----- 103, 135, 482, 526
 Rouquette---- 298, 299, 315, 317, 465, 482,
 508, 526
 Rousseau----- 479, 523
 Roux-----86, 482, 526
 Royer ----- 270, 466, 510
 Rumelhart ----- 129, 482, 526
 Russell----- 150, 482, 526
 Ryans ----- 163, 482, 526

S

Sagna ----- 420, 482, 526
 Salès-Wuillemin --298, 299, 318, 482, 526
 Salisbury ----- 88, 458, 482, 501, 526
 Sanderson ----- 464, 508
 Sarasvathy ----- 118, 480, 482, 524, 526
 Sasaki----- 193, 476, 520
 Saunders -----71, 183, 457, 501
 Savoyant ----- 259, 482, 526
 Scallon----- 248, 482, 526
 Schacter----- 131, 482, 526
 Scheller----- 166, 303, 458, 502
 Schiffmann -----88, 487, 532
 Schmelter -----94, 482, 527
 Schneiderheinze ----- 150, 482, 526

Schnewly --- 213, 255, 260, 462, 482, 483,
 506, 527
 Schön----- 83, 97, 157, 483, 527
 Schriesheim ----- 269, 479, 523
 Schunk ----- 79, 95, 488, 533
 Schurmans----- 153, 483, 527
 Schütz ----- 94, 107, 154, 483, 527
 Schwartz ----- 65, 158, 160, 483, 527
 Segalowitz ----- 127, 483, 527
 Seligman ----- 104, 478, 522
 Sensevy----- 155, 156, 483, 527
 Service----- 127, 483, 527
 Sève----- 119, 483, 527
 Shadish----- 271, 483, 527
 Shatz----- 192, 483, 527
 Shiffrin ----- 128, 450, 493
 Sicilia ----- 149, 483, 527
 Sicoly -----88, 482, 526
 Siegler ----- 240, 241, 483, 527
 Simard----- 149, 468, 485, 512, 530
 Simon -- 216, 253, 462, 467, 472, 483, 505,
 511, 516, 527
 Simondon-----70, 483, 527
 Simonian----- 182, 483, 527
 Sinclair ----- 127, 463, 507
 Skehan-- 134, 171, 191, 456, 462, 483, 499,
 506, 527
 Skinner -----93, 483, 528
 Slagter ----- 468, 512
 Smit----- 205, 483, 528
 Solmon----- 136, 473, 517
 Soubrié----- 182, 483, 528
 Spada ----- 180, 192, 473, 483, 517, 528
 Spaëth -- 5, 23, 29, 120, 121, 148, 220, 222,
 223, 225, 226, 245, 250, 256, 264, 265,
 268, 293, 484, 528
 Spear----- 238, 484, 528
 Spector ----- 104, 484, 528
 Sperber----- 105, 107, 116, 117, 484, 528
 Staggers ----- 253, 484, 528
 Standing----- 127, 484, 528
 Starkey-Perret----- 134, 187, 192, 484, 528
 Steidlmeier----- 264, 452, 495
 Stephan ----- 261, 484, 528, 529
 Sternberg ----- 131, 460, 504
 Stogdill ----- 241, 452, 495
 Strauven----- 259, 461, 505
 Strick ----- 191, 488, 532
 Suchman - 94, 107, 117, 143, 177, 484, 529

Sutherland-----157, 456, 499
Swain --- 113, 171, 179, 192, 456, 484, 485,
499, 529

T

Tang-----243, 474, 518
Tardif-----248, 485, 529
Tarquinio-----104, 478, 522
Taussig-----80, 254, 466, 510
Tavani-----7, 250, 485, 529
Taylor --- 194, 195, 271, 470, 485, 514, 529
Theureau- 89, 143, 163, 303, 304, 485, 529
Thévenot -----77, 485, 529
Thompson-----93, 107, 117, 121, 140, 186,
233, 242, 256, 485, 486, 529, 530
Thuan -----119, 120, 485, 529
Thwaite -----94, 455, 499
Tiberghien-----125, 129, 485, 529
Tinsley-----464, 508
Tochon-----163, 165, 485, 529
Todorov -----30, 197, 463, 485, 506, 529
Tornay -----293, 485, 529
Tort-----80, 485, 529
Tremblay-86, 149, 468, 472, 475, 485, 512,
516, 519, 529, 530
Trichet -----29, 30, 465, 474, 509, 518
Troubetskoy-----216, 485, 530
Trouche-----69, 485, 530
Tsao -----216, 485, 530
Tulving-----127, 459, 503
Tung-----149, 483, 527
Turner-----174, 455, 499
tuteur -----186
Tutiaux-Guillon -----224, 450, 493

U

Ullman -----240, 486, 530
Ulrich-----240, 486, 530

V

Vaissière -----216, 486, 530
Van -----291, 435, 486, 530
VanPatten -----206, 486, 530
Varela----93, 106, 107, 111, 112, 115, 116,
117, 118, 119, 120, 121, 140, 141, 142,
166, 186, 233, 256, 440, 454, 461, 474,

475, 485, 486, 497, 505, 518, 519, 529,
530
Varga -----65, 472, 516
Vauclair -----311, 486, 530
Veenstra -----468, 512
Verdelhan-Bourgade-----263, 486, 530
Verges-----298, 486, 530
Vergès -- 298, 315, 316, 317, 333, 334, 415,
454, 486, 498, 530
Vergnaud -----156, 486, 530, 531
Vermersch--- 118, 303, 304, 461, 486, 505,
531
Véronique6, 25, 90, 91, 248, 452, 456, 458,
496, 500, 502
Verret-----254, 486, 531
Vertovec-----194, 486, 531
Viau-----78, 79, 80, 95, 265, 487, 531
Vicente-----172, 487, 531
Victorri-----114, 129, 130, 487, 531
Vinatier-----89, 163, 487, 531
Virkkunen -----141, 142, 471, 515
Vollrath -----271, 487, 531
Von 121, 195, 464, 487, 488, 508, 531, 533
Von Bertalanffy -----232, 487, 531
VonAhn-----464, 508
Vygotski----65, 81, 91, 102, 103, 131, 141,
142, 144, 148, 171, 183, 192, 220, 269,
487, 531

W

Walberg-----163, 487, 531
Wallerstein-----246, 487, 531
Wang -----163, 487, 531
Wardle-----147, 487, 531
Watson-----93, 487, 531
Weaver-----234, 487, 531
Weber -----213, 487, 531
Wei 136, 196, 198, 200, 207, 208, 209, 210,
260, 268, 450, 466, 487, 494, 510, 532
Weiner-----135, 487, 532
Weissberg-----183, 487, 532
Wenger-----172, 487, 532
Wharton -----222, 452, 495
Wicklund -----88, 487, 532
Widdowson -- 171, 193, 484, 487, 529, 532
Wieviorka-----246, 456, 487, 500, 532
Wigfield-----136, 463, 488, 507, 532
Wiggins -----195, 464, 487, 508, 531

Wild----- 172, 174, 469, 488, 513, 532
Williams 180, 196, 206, 269, 462, 479, 486,
488, 506, 523, 530, 532
Willis ----- 180, 488, 532
Windsor----- 200, 471, 515
Winne -----81, 488, 532
Wirthner ----- 213, 461, 505
Wittorski----- 81, 82, 488, 532
Wolfe-----25, 470, 514
Woodley ----- 207, 209, 466, 510
Woods----- 94, 95, 488, 532
Wragg ----- 311, 488, 532

Y

Yamamoto----- 191, 488, 532
Yamazumi ----- 146, 488, 532

Z

Zaromb ----- 111, 488, 533
Zhengxin ----- 253, 473, 517
Zimmerman----- 79, 95, 265, 488, 533
Zimmermann-Asta----78, 79, 95, 265, 488,
533
Zopf----- 121, 488, 533
Zusho ----- 136, 183, 488, 533
Zwirn----- 120, 488, 533

Analyse émergentiste des pratiques enseignantes en FLES : Cas de l'appropriation de l'IFADEM au Bénin ; Entre - contextualisation, réflexivité et médiation

Située au carrefour de la didactique des langues et cultures et des sciences de l'éducation, la présente thèse porte sur l'appropriation, par les enseignants du cycle primaire au Bénin, de l'Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres (IFADEM) en tant que dispositif de formation continue, en enseignement-apprentissage du FLES. L'objectif consiste à apporter des pistes pour améliorer l'appropriation du dispositif. A partir d'un modèle théorique d'appropriation, mis en place au regard d'une approche théorique transdisciplinaire et des spécificités du contexte d'étude, doublé d'une démarche de triangulation articulant enquêtes par questionnaires, par entretiens semi-directifs, d'auto-confrontation et par observations de pratiques effectives (situant), nous nous sommes attachés à identifier les « indicateurs » d'appropriation ainsi que les « effets » du dispositif de formation sur les « pratiques pédagogiques effectives » des enseignants. Les théories holistiques de l'apprentissage des langues et spécifiquement l'éducation bilingue, le *translanguaging* et les théories sur l'enseignement-apprentissage de l'Oral, ont constitué un socle pour l'analyse et la compréhension de la situation de recherche. La stabilité de nos analyses, offerte par le choix d'une méthodologie par triangulation, confirme que le parcours d'appropriation est déterminé par des relations d'interdépendance entre des facteurs situationnels (contextualisation), relationnels (relation avec les pairs) et individuels (*self-system*, réflexivité, recul épistémologique). Elle nous permet également d'aboutir aux conclusions suivantes : les enseignants bénéficiaires de la formation IFADEM font usage de la formation de façon instrumentale, et notamment des tâches qui leur sont proposées pour améliorer l'enseignement oral du et en français afin de faire face au plurilinguisme. Ils sont exposés à plusieurs variations d'échelle, sources de contraintes et de tensions dans leurs activités pédagogiques, et ces dernières constituent un frein à l'appropriation du dispositif. L'analyse du processus d'appropriation au regard de l'émergentisme et des systèmes complexes d'activité permet d'aboutir au fait que les tensions générées par le déploiement du dispositif IFADEM font partie intégrante du processus de transformation de ce dernier. C'est l'absence de *feed-back* soutenu et institutionnalisé qui constitue une entrave à l'appropriation du dispositif. Afin de réagir positivement à ces écarts et de garantir l'appropriation du dispositif, le recours à la médiation ainsi qu'à une approche par tâches constituerait une voie intermédiaire. Elle permettrait notamment au dispositif de formation IFADEM, de s'inscrire dans une démarche co-évolutive, essentielle à l'équilibre des systèmes. C'est en tenant compte de l'ensemble de ces analyses et ajustements que cette recherche aboutit à l'élaboration d'un modèle d'appropriation.

Mots-clés : appropriation, co-évolution, contextualisation, émergentisme, modèle, médiation, plurilinguisme, pratiques pédagogiques, réflexivité, système d'activité, tâches, variation d'échelle

Emergentist analysis of teaching practises in « French as Foreign/Second Language Teaching» The case of the appropriation of the IFADEM environment in Benin

This PhD thesis, situated at the crossroads of two domains – language and culture learning and teaching and learning sciences – deals with the way Beninese primary school teachers appropriated the IFADEM programme - « Initiative Francophone pour la Formation à Distance des Maîtres » (Francophone Initiative for Distance Education of Teachers), as a lifelong education environment in the teaching and learning of « French as Foreign/Second Language Learning ». Our purpose is to suggest new avenues aimed at improving the appropriation of this education environment. Our approach is based on a theoretical model of appropriation informed by a transdisciplinary theoretical stance and by the specifics of the context under study, but also on a triangulation method mixing questionnaire surveys, semi-directive interviews, self-confrontation interviews and observations of actual practises (situating). We try to identify the « indicators » of appropriation as well as the « effects » of the education environment on the « actual pedagogical practises » of teachers. Holistic theories of language learning – and more specifically bilingual education, translanguaging and the theories on oral skills development have given a foundation to the analysis and the comprehension of the research situation. The stability of our analyses, made possible by the choice of a triangulation methodology, confirms that the appropriation paths are determined by interdependency relations between factors of situational (contextualisation), relational (relationships with peers) and individual (self-system, reflexivity, epistemological distancing) natures. It also allows us to reach the following conclusions : the teachers who benefitted from the IFADEM training use it instrumentally and more specifically use the tasks they were proposed to improve the teaching of oral skills in and of French, in order to tackle the question of plurilingualism. These teachers are faced with several scale variations which engender constraints and tensions in their pedagogical activities, thus hindering the appropriation of the education environment. The analysis of the appropriation process in the light of emergentism and of complex systems of activity leads to the conclusion that the tensions generated by the implementation of the IFADEM programme are part and parcel of its process of transformation. The absence of institutionalised and sustained feedback is the real hindrance to the appropriation of the education environment. In order to reduce these discrepancies in a positive way and to guarantee appropriation, turning to mediation and a task-based approach would constitute a middle way. In particular, it would allow the IFADEM environment to come within the scope of a co-evolutive approach, which is essential to the balance of systems. Taking into account all these analyses and adjustments helps this research to reach the elaboration of a model of appropriation.

Key-words : appropriation, co-evolution, contextualisation, emergentism, model, mediation, plurilingualism, pedagogical practises, reflexivity, activity system, tasks, scale variation