

L'apprêtage didactique par l'enseignant : Eclairage d'une problématique fondatrice

Didactic preparation by the teacher: Shedding light on a foundational issue

Meziani Amina, Université de Batna 2 *
(Algérie)

meziani.amina@yahoo.fr (Algérie)

الاستلام يوم 2022 /01/21 القبول: 2023/01/23
النشر: 2023/05/31

Résumé :

Dans cet article nous nous intéressons à l'opération de transposition didactique en général et à l'apprêtage didactique en particulier. Nous partons du principe que la transposition didactique interne est une étape majeure dans la transmission des savoirs et se réalise dans un contexte de contraintes liées à l'enseignant, à l'apprenant, au temps, au contexte, etc. Pour appréhender l'écart existant entre le savoir à enseigner et le savoir enseigné effectivement, nous nous attelons à identifier les paramètres contribuant à l'apprêtage didactique et le rôle de l'enseignant dans ce processus. Une enquête par entretiens ainsi qu'une analyse des fiches des enseignants ont été menées dans le but d'éclairer la problématique de cet article.

Mots Clés: Transposition didactique interne, apprêtage didactique, enseignant

Abstract :

In this article we are interested in the didactic transposition operation in general and didactic priming in particular. We start from the principle that internal didactic transposition is a major step in the transmission of knowledge and is carried out within a system of constraints linked to the teacher, the learner, time, context... To understand the gap between the knowledge to be taught and the knowledge actually taught, we are working to identify the parameters contributing to didactic preparation and the role of the teacher in this process. A survey as well as an analysis of the teachers' files were carried out in order to shed light on the problematic of this article.

Key Words: Internal didactic transposition, didactic preparation, teacher

* Meziani Amina, Université de Batna 2 (Algérie)

Introduction

Le processus de transposition didactique, clarifié par Chevallard (1985) est l'un des étendards de la didactique, il se définit comme une transmission et diffusion des savoirs par des institutions spécialisées de manière accessible aux apprenants et adaptée à leurs niveaux et contexte. Dès lors, les savoirs deviennent des objets d'enseignement et d'apprentissage par des processus de désyncrétisation, décontextualisation et recontextualisation. Ces contenus, désormais enseignables et apprenables suivent une progression logique selon leur nature mais aussi selon les visées des institutions. Si la première opération relative à la transposition didactique est externe vu le transfert par la noosphère¹ des savoirs savants vers l'institution d'enseignement en tant que savoirs à enseigner, la transposition didactique interne consiste à donner par l'enseignant une forme plus adaptée aux savoirs à enseigner pour qu'ils soient réellement enseignés.

L'écart existant entre le savoir scientifique de référence et le savoir scolaire est appréhendé selon le concept de transposition didactique qui prend en considération toutes les contraintes relatives au savoir créant ainsi des passerelles entre le milieu scolaire et la noosphère. Ainsi, le rôle de l'enseignant est central dans le processus de transposition didactique interne : c'est à lui que revient la charge d'« apprêter » le savoir à enseigner en savoir enseigné. Nous empruntons le terme « d'apprêt didactique » à Chevallard (1991). Ce nom vient du verbe apprêter qui signifie : « *rendre prêt, mettre en état en vue d'une utilisation prochaine* » (Le Petit Robert 2000). Ainsi, nous recourons à l'expression « apprêtage » l'action de l'enseignant qui « apprête » ce savoir et « apprêt » le résultat de cette action. C'est sur ce savoir-faire lié au processus de transposition didactique interne et à l'acte d'enseigner que nous allons axer notre réflexion.

L'observation de différentes salles de classes de primaire où des cours de langue française sur le même objet d'enseignement sont donnés, nous a permis d'avancer que ce n'était pas exactement le même objet d'enseignement qui est proposé dans toutes les classes. De même, en nous référant aux programmes scolaires auxquels sont liés les enseignants pour l'élaboration du cours, nous avons constaté l'existence d'un écart entre l'objet d'enseignement présent dans le programme et

¹Chevallard (1985/1991) définit la noosphère comme l'ensemble des acteurs intervenants à l'intersection du système d'enseignement et de la société (notamment-et surtout- les parents, les savants, l'instance politique décisionnelle).

celui observé dans les classes. C'est la raison pour laquelle nous voulons savoir **comment se réalise le passage des contenus des programmes aux objets de savoirs réellement enseignés ? Quelles sont les opérations inhérentes à cet « apprêtage didactique » ? Quelles sont les caractéristiques de cet « apprêt » par rapport aux objets d'enseignement présentés dans les programmes scolaires ? Quelles contraintes et quel degré de liberté conditionnent-ils l'agir de l'enseignant ?**

Pour répondre à ces interrogations, nous allons amorcer cet article par un éclairage théorique de la transposition didactique et de son processus de réalisation ainsi que les facteurs qui l'influencent puis nous rendrons compte d'entretiens réalisés auprès de cinq enseignants de français au primaire portant sur leurs choix de savoirs à enseigner, leur manière de réaliser leurs fiches d'enseignement et leurs pratiques de classe. Ceci sera étayé par une analyse comparative entre le guide d'enseignement de français de la cinquième année primaire et les fiches des enseignants afin d'identifier et de mesurer l'écart entre ces documents.

I. L'apprêtage didactique ou la transposition pragmatique du curriculum formel au curriculum réel

Si la transposition didactique externe concerne selon Chevallard (1985) transformation des savoirs et des pratiques en cours dans la société en programmes scolaires, le transfert de ces derniers en contenus effectifs est réalisé par l'enseignant qui fera preuve d'interprétation et de créativité. Cette étape décisive conditionne le parcours d'appropriation des savoirs par les apprenants. L'action de l'enseignant est donc amenée à « apprêter » ces savoirs à enseigner pour les transmettre aux apprenants. Elle tient compte des conditions d'exercice de ce métier d'enseignant mais aussi du contexte d'apprentissage et du statut de l'apprenant. De ce fait, les contraintes du processus d'enseignement ont inéluctablement des incidences sur les savoirs enseignés.

Cette partie est un éclairage théorique qui porte sur le passage des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés et sur le rôle de l'enseignant dans cette opération, nous mettrons l'accent d'abord sur l'interprétation et les choix qu'il fait des contenus émis par la noosphère pour passer à l'apprêtage en action et ce dans le but d'appréhender les contraintes contribuant à l'apprêt.

1. Des interprétations aux choix

Notre travail se situe dans la lignée de ces recherches portant sur la transposition didactique, il a la particularité de s'intéresser au processus de l'apprêtage didactique qui permet d'appréhender le passage des savoirs à enseigner aux savoirs enseignés et l'écart existant entre les deux. Pour pouvoir étudier ce processus, il nous faut donc définir le savoir à enseigner et le savoir enseigné.

Le savoir à enseigner : c'est le résultat du travail externe de transposition didactique de la noosphère. Lorsque la noosphère souhaite introduire des objets de savoir dans les contenus d'enseignement, elle sélectionne des éléments du savoir savant et les transforme afin de pouvoir, notamment, rédiger un programme officiel d'enseignement. Les éléments du savoir savant ainsi transformés deviennent des savoirs à enseigner. Chevallard précise par ailleurs que le savoir à enseigner ne se réduit pas au contenu des programmes d'enseignement : « *Les contenus de savoirs [sont] désignés comme étant à enseigner, explicitement : dans les programmes ; implicitement : par le truchement de la tradition, évolutive, de l'interprétation des programmes [...]* » (Chevallard 1991, p. 39)

Selon la vision chevallardienne le savoir à enseigner est défini par Arzac et ses collaborateurs en ces termes :

« Revenons tout de suite sur la notion de savoir à enseigner : ce dernier ne se réduit pas au programme, nous avons remarqué en effet qu'un texte de programme appelle une interprétation. Le savoir à enseigner est ce que l'enseignant pense qu'il a à enseigner quand les manuels publiés, les annales, les habitudes prises, ont fixé à peu près définitivement l'interprétation du programme. Chevallard (1985) parle du « texte du savoir », en soulignant que ce texte n'est écrit nulle part » (Arzac, 1989, pp.12-13).

De ce fait, le texte du savoir se constitue principalement des interprétations faites par l'enseignant mais surtout de ce qu'il pense qu'il a à enseigner ». Le texte du savoir à enseigner offre à l'enseignant une variété de choix. Ces choix modifient le savoir à enseigner de même que la réalisation effective du projet de cours devant des élèves et donnent inéluctablement lieu à des modifications de ce projet. Ce travail de l'enseignant est donc un travail transpositif. En effet, l'enseignant n'a pas autant de liberté par rapport au savoir que peut en avoir la noosphère –cela ne signifie cependant pas qu'il n'en ait aucune :

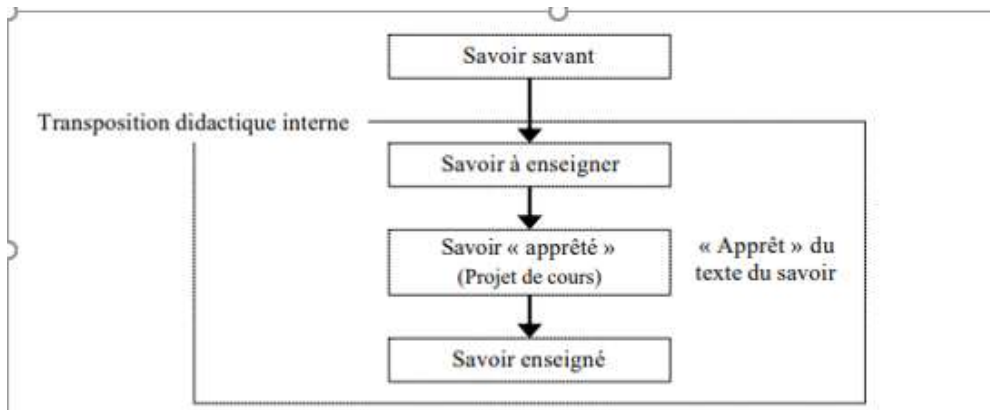
« Lorsque l'enseignant intervient, pour écrire cette variante locale du texte du savoir qu'il nomme son cours, ou pour faire son cours (c'est-à-dire pour réaliser le texte du savoir dans le défilé de sa parole), il y a longtemps déjà que la transposition didactique a commencé... [...] Sous l'apparence d'un choix théorique, l'enseignant ne choisit pas, parce qu'il n'a pas de puissance de choix. Il retient du processus le seul moment sur lequel il se sache quelque prise : la rédaction du texte du savoir [...] » (Chevallard 1991, p. 19)

Ce que Chevallard veut dire ici c'est que l'enseignant n'a pas autorité pour choisir quels sont les savoirs qui doivent être enseignés à un niveau donné ; ceci est décidé en amont de son champ d'intervention. L'enseignant est donc tenu, de par sa fonction, de respecter les choix de savoirs à enseigner faits par la noosphère. Mais, ces savoirs à enseigner fixés, il est libre de choisir à quel moment les introduire en classe, sous quelle forme etc. Ces choix sont autant d'apprêts possibles du savoir à enseigner. Nous parlons alors de savoir « apprêté » pour désigner le résultat des choix didactiques et disciplinaires faits par un enseignant en vue d'enseigner un objet de savoir donné. Chevallard souligne :

« Pour l'enseignant, l'outil essentiel de sa pratique est le texte du savoir (qui, par lui, devient parole), dans les variations qu'il s'autorise à lui imprimer. Les autres variables de commande dont il peut disposer –notamment celles qui ne sont pas liées spécifiquement à des contenus de savoir– sont des variables subordonnées, et lui permettent surtout d'organiser la mise en œuvre de son arme première, le texte du savoir. » (Chevallard, 1991, p. 35)

Chevallard avance que les savoirs à enseigner subissent des fragmentations en unités compatibles avec la façon dont le temps des enseignements (chronogène) est réparti en années, semestres, semaines, etc. Par conséquent, cette transposition didactique interne est une mise en forme des savoirs tenant compte des temps et espaces, de la taille des groupes, de leurs niveaux, des aspects pédagogiques, du contrat didactique, des modes évaluatifs, etc. Il est à souligner que le processus qui mène au curriculum réel n'est pas une simple interprétation. Perrenoud l'explique comme suit :

« Notre insistance sur les pratiques, sur le travail scolaire, entend notamment souligner que le curriculum réel, tel que nous l'entendons ici, n'est pas seulement une interprétation plus ou moins orthodoxe du curriculum formel. Il en est une transposition pragmatique. Autrement dit, curriculum formel et curriculum réel ne sont pas de la même nature. Le curriculum formel est une image de la culture digne d'être transmise, avec le découpage, la codification, la mise en forme correspondant à cette intention didactique ; le curriculum réel est un ensemble d'expériences, de tâches, d'activités qui engendrent ou sont censées engendrer des apprentissages » (Perrenoud, 1984, 1995, p. 237).



Le processus de transposition didactique interne

Notons aussi que l'idée d'apprêtage du savoir est plus proche du rôle de l'enseignant que celle de transformation du savoir car dans l'action d'apprêter, la finalité de l'action de modification intervient : il s'agit de modifier le savoir à enseigner en vue d'une utilisation prochaine et d'un enseignement effectif. Ainsi, un professeur qui prépare son cours s'appuie sur le programme, les manuels ou sur ses connaissances sur le sujet, il effectue également ses choix dans le texte du savoir en se projetant dans la classe (interviennent alors des contraintes temporelles, d'organisation, d'interaction avec les élèves, etc.) et en s'appuyant sur ses connaissances didactiques. A partir de toutes ces références, il va construire son projet de cours. Comme nous l'avons dit précédemment, le savoir présent dans ce projet est différent du savoir à enseigner ; Chevallard parle de « variations » du « *texte du savoir* ». « *Lorsque les programmes sont fabriqués, signés, et prennent force de loi, un autre travail commence : celui de la transposition didactique interne* » (Chevallard, 1985). Ce travail est effectué par les enseignants, mais aussi par les auteurs de manuels ou les formateurs : « *Il faut pour cela sélectionner dans l'immense littérature [sur l'objet à enseigner] des références pertinentes concevoir des activités pédagogiques, des documents destinés aux élèves, des instruments d'évaluation* » (Beitone et al., 2013). Il s'agit ici de « *la recombinaison par le professeur de ces ressources en vue de l'enseignement qu'il doit faire dans sa classe, puis la réalisation effective de cet enseignement* » (Chatel, 2002).

2. De l'enseignement à l'apprentissage : L'apprêt en action

Le lien étroit entre le processus d'enseignement et celui d'apprentissage réside dans le fait que le travail de l'enseignant est le fait d'introduire « un nouveau » articulable à l'ancien selon une gradation temporelle qui génère les transformations nécessaires chez les apprenants. L'enseignant, dans son action, procède à une sémiotisation de l'objet de l'enseignement consistant à le médier en tant qu'objet à étudier en mettant en évidence ses caractéristiques, les pointant, les verbalisant, les questionnant et les problématisant. Tout cela se réalise en interaction avec les

apprenants qui, parallèlement à ce processus, subissent une transformation des modes de penser, de parler et de faire. La séquence d'enseignement, définie comme "une suite de dispositifs didactiques structurés dans le temps et hiérarchisés, est chapeauté par un objet d'enseignement qui fait son unité" (Cordeiro, Ronveaux & Grafe, 2009, p. 93).

C'est l'objet d'enseignement, en général commun, qui fait la cohérence de la séquence d'enseignement. Il correspond en général à un objet prescrit par un plan d'étude ou un programme ou des instructions officielles. Il est le point de départ des nombreuses séquences d'enseignement du français concernant par exemple la phrase relative, la production d'un texte d'opinion, la lecture (littéraire)... C'est la séquence d'enseignement qui permet d'appréhender réellement ce qui s'enseigne à savoir la transposition didactique interne et indirectement l'« apprêt » didactique. Autrement dit, c'est par l'entremise de la séquence didactique que l'on peut accéder à la manière dont l'objet d'enseignement est découpé et structuré dans le flux des interactions scolaires. De plus, elle permet de comparer les différentes pratiques et variations individuelles et contextuelles.

Marquant les contours de la séquence du début à la fin, l'enseignant rend saisissable le savoir par les apprenants par des moyens divers puisés dans l'histoire de la discipline mais surtout des acquis de la profession. Afin de saisir cet « apprêt », il serait pertinent de restituer l'objet d'enseignement dans le temps et de déterminer les liens hiérarchiques entre ses éléments et la séquence. Cela permet de dresser une cartographie des pratiques d'enseignement et des éléments de l'objet d'enseignement de la conception de l'enseignant à sa transformation en un savoir prêt à l'enseignement. Notons que cet « apprêtage » diffère d'un enseignant à un autre et que les éléments de la séquence peuvent varier en fonction de plusieurs critères.

Dans la transposition interne, « l'enseignant est le servent de la machine didactique dont le moteur est la contradiction entre ancien et nouveau » (Chevallard, 1985, p. 71). Il s'agit en effet de transformer l'objet à enseigner en objet enseigné. Cette contradiction est mise en œuvre par un temps d'enseignement qui repose sur cette fiction : l'élève suit pas à pas la construction d'un objet d'enseignement élémenté par un apprêt didactique prévu pour que cet objet puisse être approprié. L'objet enseigné s'enrichit continuellement de significations nouvelles qui s'imbriquent à lui à travers les choix de l'enseignant et les adaptations qu'il lui apporte.

« C'est elle [la noosphère], [...] qui va procéder à la sélection des éléments du savoir savant qui, désignés par là comme « savoir à enseigner », seront alors soumis au travail de transposition ; c'est elle, encore, qui va assumer la partie visible de ce travail, ce qu'on peut appeler le travail externe de la transposition didactique², par opposition au travail interne, qui se poursuit, à l'intérieur même du système d'enseignement, bien après l'introduction

officielle des éléments nouveaux dans le savoir enseigné. » (Chevallard 1991, p. 31)

II. La transposition didactique interne : Entre perceptions et interventions

Ce volet qui se veut pratique explicite les deux démarches entreprises en vue d'éclairer la problématique de cette recherche. Nous avons voulu, dans un premier temps rendre compte des fiches des enseignants considérées comme le support contenant l'« apprêt » et où l'enseignant procède à différentes réflexions/opérations afin d'aboutir à un cours enseignable. Nous partons de l'idée que ces fiches représentent « l'espace de liberté » qui permet à l'enseignant de se référer aux savoirs à enseigner proposés par la tutelle mais aussi d'exercer une transposition interne en fonction de différents paramètres (Contexte, hétérogénéité de la classe, chronogenèse, progression, etc). Ces paramètres seront abordés dans un deuxième temps dans le cadre d'entretiens semi-directifs réalisés avec des enseignants dans le but de mieux cerner l'apprêtage didactique et les éléments qui l'impactent.

1. Analyse comparative entre le guide d'accompagnement et les fiches des enseignants

Dans cette partie, nous exposerons les résultats d'une analyse comparative entre le guide d'accompagnement de l'enseignant et trois fiches réalisées par des enseignants de français de la cinquième année primaire (Annexe 1 et 2). L'objectif de cette analyse comparative est de déceler les éléments qui diffèrent du guide de l'enseignant et les différents changements opérés par l'enseignant dans le cadre de l'apprêtage didactique. Les particularités de cette « apprêt » révéleront les considérations contextuelles, méthodologiques, temporelles prises en compte par l'enseignant.

A partir de cette analyse comparative, il appert que le guide s'attèle à présenter les lignes directives d'une façon générale et décrit le contenu du programme dans le manuel scolaire, il contient les mêmes étapes que nous avons repérées dans les fiches des enseignants dont les compétences et les objectifs ne sont pas précisés en paraissant plus complexes que ceux présentés par les enseignants dans leurs fiches. Nous avons constaté que les trois fiches choisies sont adaptées au manuel mais la manière dont elles se présentent est plus simple, claire et spécifique à chaque thématique, par conséquent, nous avons déduit que les enseignants ont apporté des explicitations et un réajustement du contenu du guide en savoir prêt à être enseigné.

En premier lieu, le professeur montre son intention de maintenir la motivation de ses apprenants à travers l'organisation de sa classe et des contenus qui seront travaillés, c'est à partir de ce moment que nous pouvons comprendre le processus

de transposition didactique qu'il opère en sélectionnant les propositions du manuel qui sont pour lui les plus adaptées aux intérêts de ses apprenants. Nous illustrons notre propos dans ce qui suit par deux exemples de cours relatifs à la compréhension/production écrite et à la conjugaison.

A. Apprêter le cours de compréhension et production écrite

Le travail de sélection fait partie de la transposition interne. Nous prenons le cas de l'activité de compréhension et production écrite, la durée est précisée dans le manuel est de 45 minutes, l'enseignant partage cette durée en étapes.

Les objectifs d'apprentissage ont été mentionnés dans le manuel pour toutes les activités de la production écrite de tout le programme où il est précisé que l'enseignant doit être capable de guider l'élève dans sa découverte de sens du texte ou de consigne pour rédiger et écrire un texte, en plus d'installer la compétence de l'écrit. Chaque projet est composé de deux séquences et chaque séquence contient des activités concernant l'écrit, les compétences visées sont citées dans le manuel par projet et non par séquence, par contre dans les fiches chaque séquence a une compétence visée plus précise et bien identifiée.

Le déroulement de l'activité passe par plusieurs étapes organisées par l'enseignant et qui n'existent pas dans le manuel ; ses étapes sont du nombre de cinq :

La fiche relative à la compréhension de l'écrit proposée pour le projet 3, séquence 1 peut être décrite comme suit :

La première concerne l'éveil de l'intérêt où l'enseignant mobilise les connaissances antérieures des élèves ensuite vient l'étape de découverte où l'enseignant distribue le texte où il s'agit d'activité de compréhension et de la consigne relative à l'activité de la production écrite et ajoute des valeurs de son propre savoir pour améliorer et développer le niveau de ses apprenants et leurs connaissances en langue étrangère. La dernière étape de l'observation méthodique est celle où l'enseignant prépare et reformule des questions qui servent à motiver l'apprenant et l'aident à décrire le sujet. Finalement, il passe à l'étape de la reformulation qui concerne la vérification des rédactions des apprenants par rapport à la consigne. Toutes ces étapes n'existent pas dans le manuel, l'enseignant fait une transposition didactique interne pour apprêter le savoir-écrire et le rendre plus simple, facile et compréhensible par les apprenants.

L'enseignant garde le même support textuel proposé par le manuel mais adopte une démarche autre. Il exploite d'abord le titre et l'illustration et opte pour une lecture silencieuse puis une autre magistrale corrective. Un questionnaire diversifié suit ces lectures pour assurer une compréhension globale et détaillée du texte. Pour aider les apprenants à s'approprier une stratégie de compréhension, il opte pour l'analyse des substituts lexicaux et grammaticaux. Puisqu'il s'agit de connaître les métiers,

les apprenants doivent relever tous les métiers et chaque apprenant rédige un court texte sur l'un d'eux. L'argument est que la compréhension de l'écrit doit toujours se lier à une production écrite dans le but de transposer et mobiliser les connaissances, en travail collectif ou individuel dans des productions écrites. La séance s'achève par des lectures oralisées des textes produits et du texte support, comme c'est prescrit sur le manuel.

En conclusion, l'enseignant fait la transposition didactique par la suppression d'un exercice et/ ou son remplacement par un autre considéré comme motivant, il partage l'activité de la production de l'écrit en parties, l'enseignant est poussé de manière naturelle à adapter ses pratiques, ses activités et les propositions du manuel à ce qu'il perçoit comme motivant et rentable pour l'apprenant, en sachant que cette attitude aidera à ce que l'individu réussisse dans son apprentissage.

B. Apprêter le cours de conjugaison :

La fiche de conjugaison retenue a pour objectif l'apprentissage du futur simple (projet 3, séquence 1) :

L'enseignant part d'un support textuel accompagné d'une image pour faciliter la compréhension. Il prévoit une lecture oralisée suivie de questions de compréhension et à chaque fois elle mentionne les réponses au tableau pour que les apprenants recensent les verbes ainsi que leur forme lorsqu'ils ne sont pas conjugués, les apprenants vont remarquer que ces verbes sont conjugués autrement (les terminaisons diffèrent de celles du présent et du passé composé déjà vus). C'est à ce moment-là que l'enseignant explique et donne une règle plus détaillée, plus longue et plus explicite que celle du manuel. Les exercices d'appariement, de classement et lacunaires proposés par le manuel et le cahier d'activité vont servir comme de simples entraînement et application sur les ardoises.

Un texte cohérent et cohésif, avec des verbes non conjugués donnés entre parenthèses, est proposé comme une évaluation finale de la leçon. La consigne est d'écrire correctement les verbes, selon les pronoms et les indicateurs de temps proposés (une notion qui ne figure pas sur le manuel mais programmée par l'enseignant). L'argument est que les points de langue ne sont pas de simples savoirs appris et évalués seuls, mais appris et évalués dans un contexte voire dans des situations textuelles car ils servent à faciliter l'accès aux sens et surtout à le produire.

Toutes les activités s'achèvent par des réemplois libres ou guidés, un réinvestissement ponctuel pour installer une compétence scripturale chez les apprenants.

A partir de ces exemples tirés de l'analyse comparative, il ressort que l'enseignant procède à un apprêtage didactique pour optimiser son cours et ne se limite pas aux

consignes et contenus proposés dans le guide ou le manuel. Il ajuste les objectifs et contenus en fonction du temps, des prérequis et des compétences visées. Soulignons que la formation et la compétence de l'enseignant interviennent fortement dans cet exercice.

2. Analyse et interprétation des données de l'enquête

2.1. Présentation de l'entretien

Afin de cerner de près le processus de l'apprêtage didactique, nous avons jugé pertinent de nous adresser aux acteurs principaux de cette opérations à savoir, les enseignants. Pour ce faire, nous avons opté pour une enquête par entretiens semi-directifs considérés comme : « Une technique de collecte des données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives relevant en particulier des paradigmes constructiviste. » (Lincoln, 1995). Pour garantir plus de fiabilité, pertinence et originalité des réponses, nous avons opté pour des entretiens à réponses libres qui nous permettent la collecte de données informatives à travers des interrogations ouverte tout en ayant la possibilité de relancer l'interviewer en fonction des réponses et hypothèses émergées. Ce type d'entretien nous permet de cadrer et de structurer le sujet et les données y afférentes.

Le guide de l'entretien considéré comme la fiche qui assure la structure et l'efficacité de l'entretien s'est articulé autour de quatre thème qui s'enchainent selon la technique du sablier (ou de l'entonnoir) afin d'aboutir les réponses les plus précises.

Les thèmes abordés sont les suivants :

1. Les contenus (savoirs à enseigner) transmis par la noosphère (tutelle).
2. Les variations entre ces savoirs à enseigner et les savoirs réellement enseignés en classe/
3. L'opération d'apprêtage didactique
4. Les paramètres qui impactent cette action

Les consignes/questions posées revêtent chacune un objectif lié à l'un des thèmes, nous mentionnons ces quelques exemples :

- Que pensez-vous des contenus transmis par la noosphère ?
- Existe-t-il des variations entre les savoirs qui vous sont proposés et ceux que vous enseignez ? si oui, que pouvez-vous dire à propos de ces variations ? à quel niveau se situent-elle ? pouvez-vous nous donner des exemples ?
- L'enseignant dispose-t-il d'une réelle liberté de choix par rapport au savoir à enseigner ?

- Quelles sont les contraintes qui s'imposent aux choix et à la réalisation du cours ?

Les entretiens sont réalisés auprès de cinq enseignants de langue française de la cinquième année primaire, ces enseignants ont une expérience de plus de cinq ans. Les entretiens ont duré chacun une heure de temps.

Après une brève présentation de l'intervieweur et des interviewés, nous avons expliqué le déroulement de l'entretien pour mettre les interviewés dans une posture leur permettant de répondre librement. De plus, nous avons procédé à l'explication de certains concepts techniques pouvant être ignorés par les répondants.

2.2. Analyse et interprétation des données

Après la transcription et le codage des réponses effectué dans le but d'une étude qualitative, nous arrivons à la phase de l'analyse et l'interprétation des résultats. Ayant opté pour une étude qualitative, nous avons préféré présenter une synthèse des réponses des interviewés selon les thèmes évoqués plus haut tout en illustrant cela par des extraits de ces réponses :

a- 1^{er} thème : Les contenus proposés par la noosphère

Pour les répondants, le contenu d'un manuel est proposé par la tutelle comme l'un des moyens pour atteindre des objectifs bien précis et installer des compétences ciblées. L'enseignant est maître de sa classe, il a le choix d'opter pour d'autres contenus tout en gardant les mêmes objectifs et les mêmes compétences. Le problème réside chez l'enseignant même, dans sa volonté de varier et d'adapter son enseignement et s'il a les compétences requises pour cet exercice.

Interviewé 1 : Lorsqu'un enseignant adapte son enseignement il doit s'occuper d'un côté du niveau réel de ses apprenants, de leurs acquis, de leur nombre, de l'environnement scolaire et social, d'un autre côté, les savoirs qu'il va proposer doivent être proche des savoirs proposés par la tutelle pour qu'ils soient reconnus et légitimés par la communauté et en même temps maintenus à distance des savoirs banalisés.

Quant aux interprétations et choix faits par les enseignants, les répondants s'accordent sur le fait que des variations existent dans la lecture des savoirs à enseigner proposés par la tutelle et c'est la raison pour laquelle les approches et les « apprêts » diffèrent d'un enseignant à un autre :

Interviewé 3 : Notre marge de manœuvre réside par exemple dans le choix des textes que nous jugeons plus appropriés selon divers critères. De même, nous pouvons juger de la répartition de certains contenus et de la progression des

contenus, par exemple, avancer un point que nous jugeons indispensable pour l'apprentissage.

Pour la répartition et la progression des savoirs, les sujets interviewés nous ont expliqué que la répartition concerne le fait de répartir les leçons en plusieurs parties enseignables pendant plusieurs jours, une interviewée donne l'exemple de la leçon du passé composé des verbes des trois groupes programmée en 45 min : « Cette leçon nécessite au moins 45mn pour chaque groupe de verbes et 45mn pour expliquer l'accord du participe passé ».

Evoquant la prise en compte de la progression des enseignements, une interviewée donne ces précisions :

« (changer le classement d'une leçon) : exemple de la forme négative qui est placée la deuxième leçon en grammaire après les types de phrases. Dans cette leçon, on explique que les adverbes de négation encadrent le verbe de la phrase. Dans ce stade, les élèves ne savent pas encore identifier le sujet et le verbe d'une phrase. C'est la 3^{ème} et la 4^{ème} leçon du programme. L'enseignant(e) est obligé(e) de déplacer la leçon de la forme négative et la programmer après celle de l'identification des éléments de la phrase (sujet et verbe).

Voulant appréhender les différents procédés adoptés par les enseignants, une interviewée précise qu'il est possible de recourir à la simplification, l'ajout ou la suppression d'un savoir en fonction des besoins de classe.

Les répondants évoquent une série de contraintes à prendre à considérations pour l'apprêtage didactique tels que le temps, l'environnement social, les référents culturels des apprenants, les prérequis, etc. C'est pourquoi, ce processus transpositif exige des compétences de la part des enseignants pour pouvoir réajuster les savoirs au contexte de classe tout en restant proche de ce que la tutelle propose :

Interviewé 2 : Oui certainement, le savoir apprêté est un savoir " fait" spécialement pour ces apprenants. Il est proposé pour répondre à leurs besoins, à leurs attentes. Et puis les savoirs savants se modifient se transforment, et la société intègre chaque jour de nouveaux savoirs. L'école doit, à son tour réintégrer ces nouveaux savoirs. Ce ne sont pas les programmes institutionnels qui doivent les intégrer mais ce sont les enseignants qui doivent réinterroger leurs contenus d'enseignement, c'est à l'enseignant d'exercer cette " vigilance épistémologique".

L'analyse a posteriori des entretiens a montré que la vie des savoirs possède plusieurs haltes, celle dont l'enseignant est le principal acteur tient compte de divers paramètres qui l'incitent à investir l'espace de liberté dont il dispose tout en restant dans le cadre des instructions officielles. Les choix des enseignants sont tributaires des objectifs escomptés, de la progression de l'apprentissage, de la chronogénèse, des niveaux des apprenants, etc. Les réponses collectées appuient

l'idée qu'une opération nodale précède l'acte d'enseigner, celle d'apprêter les savoirs dans le but d'aboutir à une maîtrise optimale des connaissances. Toutefois, la variabilité des savoirs apprêtés peut être conditionnés par les profils des enseignants c'est pourquoi, il serait utile dans d'autres recherches de comparer les savoirs apprêtés des enseignants à travers des analyses comparatives et des observations afin de déterminer l'impact de certaines variables telles que l'âge, l'expérience, la formation, etc., sur l'apprêt.

Conclusion

L'effort de l'enseignant constitue une pièce maîtresse dans le déroulement du cours et conditionne sa réussite, c'est pourquoi nous avons mis l'accent sur ce processus qui précède l'exposé de la leçon pour dégager les éléments saillants du cours qui résultent de la transposition didactique interne.

Dans cette recherche, nous avons voulu mettre l'accent sur l'importance de la transposition didactique interne. En effet, une séance proposée par un manuel ou par d'autres documents pédagogiques ne peuvent être utilisés de manière identique. Il est nécessaire d'adapter les contenus à la progression, aux objectifs poursuivis aux besoins des élèves mais aussi à sa pratique personnelle. Il est aussi essentiel de rappeler que l'activité mise en place doit respecter les programmes et la continuité des apprentissages. Nous avons aussi pu prendre conscience que malgré l'élaboration de fiches prenant en compte tous ces critères (progressions, objectif...), il peut exister des divergences entre le projet de cours (l'apprêt) et ce qui est réellement présenté en classe vu l'influence de plusieurs facteurs. D'autre part, nous pouvons dire que les perceptions de l'enseignant des contenus et méthodes assignées par la noosphère conditionnent sa conception des cours, ses objectifs, ses choix et son intervention didactique ; il peut en effet faire preuve d'imagination didactique et de créativité afin d'inculquer aux apprenants des stratégies d'apprentissage diverses via des ateliers, des activités ludiques, des exercices de lecture/écriture, la révision du brouillon, l'auto-évaluation, etc. L'élaboration des séquences didactiques est un moment important avant la réalisation du cours, c'est pourquoi, nous avons souhaité mettre l'accent sur l'apport de l'enseignant et le passage du savoir à enseigner au savoir enseigné ainsi que sur les facteurs qui l'influencent.

Cette étude a montré le processus transpositif effectué par l'enseignant afin de réaliser un apprêt enseignable et apprenable mais surtout tenant compte des différents facteurs qui pourraient affecter le déroulement de l'enseignement/apprentissage. Cette vision pourrait être élargie par une observation des pratiques de classe en comparaison aux fiches pédagogiques et aux guides d'enseignement pour mieux appréhender ce processus d'apprêtage didactique qui détermine l'acte d'enseigner et d'apprendre.

Références bibliographiques

Arsac, G. & al. (1989). La transposition didactique en mathématiques, In Irem et Lirdis de Lyon (eds.), La transposition didactique en mathématiques, en physique et biologie, (pp. 3-36). Lyon

Beitone A., Dollo C., Hemdane E., Lambert J.-R. (2013), Les sciences économiques et sociales, enseignement et apprentissage, De Boeck

Chatel E. (2005), L'évaluation de l'éducation et l'enjeu des savoirs, Note de Synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Paris 8, Miméo

Chatel E. & Grosse G. (2002), L'enseignement sociologique au lycée : entre problèmes sociaux et sociologie savante, Education et sociétés, n°9, INRP-De Boeck

Chevallard Y. (1985 / 1991), La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné, La pensée sauvage

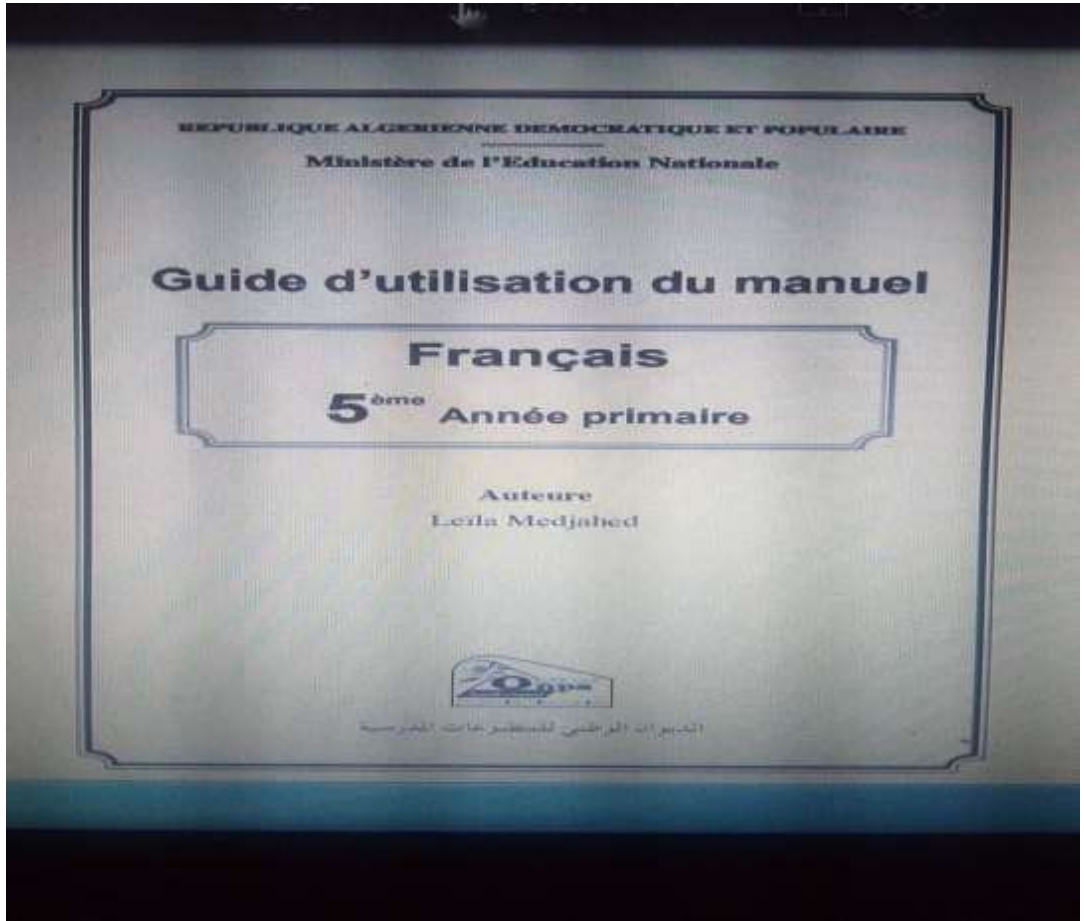
Guide d'utilisation de manuel de français 5^{ème} année primaire.

Lincoln Y.S. (1995), Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. Qualitative Inquiry, 1, 275-289.

Perrenoud, Ph, (1995) La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, Droz, Genève.

Annexes:

Guide d'utilisation du manuel et fiches pédagogiques



Cette première étape d'observation de l'illustration contribue à faire un premier travail sur le lexique déjà acquis dans les deux séances de l'oral et de vocabulaire. Il est important d'écrire au tableau les mots proposés par les élèves, pour faciliter l'accès au sens par cette phase orale nécessaire. Insistez sur les mots que l'élève retrouvera par la suite dans le texte de la gazelle, extrait du roman de l'écrivain algérien Kaddour M'Hamsadji, *Fleurs de novembre*, 1969, pages 29-30. Il est crucial de partir de ce que les élèves connaissent car cette méthode les rassure et facilite l'accès au document.

Pendant la lecture

- Lis et comprends le texte.

Il est souhaitable d'écrire l'extrait au tableau. Les élèves lisent silencieusement le texte écrit au tableau. Ensuite demandez à plusieurs élèves de lire successivement à haute voix. Terminez cette première étape par votre lecture en articulant et en pointant chaque mot lu écrit au tableau.

Les mots connus : demandez aux élèves de dire et ensuite de passer au tableau pour entourer les mots qu'ils connaissent.

Les mots inconnus : deux procédures en fonction du groupe-classe,

Procédure 1 : expliquer les mots qui ne sont pas entourés en vous appuyant sur l'illustration ou en faisant référence à d'autres mots connus par les élèves.

Procédure 2 : laisser les élèves inférer le sens de ces mots, à partir du contexte.

- Relis et réponds.

Il s'agit d'une lecture active qui permet aux élèves d'interagir ensemble, à partir d'une tâche de lecture précise (répondre aux questions en compréhension de l'écrit). Ecrivez les questions au tableau. Demandez aux élèves de relire le premier paragraphe. Pour répondre à la première question.

- Travail par binôme à partir de l'illustration dans le manuel: cela donnera confiance aux élèves en difficultés et encouragera l'interaction entre eux. Cela habituera également vos élèves à chercher leurs réponses dans le texte et autour du texte afin de valider leurs hypothèses de lecture,
- Oral et écrit individuel : les élèves répondent oralement puis ils écrivent la réponse sur l'ardoise (la gazelle est devant le ruisseau). Ils comparent leurs réponses.
- Oral et écrit collectif : les élèves valident collectivement les réponses et entourent au tableau la phrase du texte,
- Synthèse : les élèves écrivent la réponse sur leurs cahiers de lecture pour les habituer à se remémorer les connaissances extraites et/ou les procédures rhétoriques découvertes lors de la lecture active.

Pour répondre à la deuxième question.

- Relire le premier paragraphe, pour trouver la bonne réponse, à partir d'un repérage de la phrase dans le texte. La gazelle est superbe et vivante. Cette méthode de repérage habituera l'élève à lire et relire le texte pour repérer l'information en fonction de la consigne ou la question demandée.

Pour répondre à la troisième question.

- Trouve les mots du texte qui correspondent aux images.

Il s'agit d'un texte de type descriptif de l'animal sauvage, un des thèmes transversaux des programmes de la 5^{ème} année, en relation avec les autres matières enseignées. Les phrases repérées relèvent de la description des parties du corps de l'animal. La réponse trouvée prépare l'élève à répondre à la dernière question. Vous pouvez présenter une figurine en plastique de l'animal pour désigner les parties du corps décrites dans le texte.

- repère, analyse et interprète.

Demandez aux élèves de lire les deux questions N°4 : Pourquoi la bête contemple-t-elle Kaddour fixement ? Que fait-elle ? Avant de lire le deuxième paragraphe, afin de leur donner des objectifs de lecture, les inviter à ne relire que les 4 premières phrases : « Puis ...frissonne ».

- A deux : Les élèves choisissent la bonne réponse.
- Oral et écrit individuel : les élèves répondent oralement, puis ils écrivent la réponse sur l'ardoise (Le texte décrit la gazelle). Ils comparent leurs réponses.
- Oral et écrit collectif : Les élèves valident collectivement les réponses et entourent au tableau la bonne réponse.
- Synthèse : les élèves écrivent la réponse sur leurs cahiers de lecture pour les habituer à se remémorer les connaissances extraites et/ou les procédures d'écriture découvertes lors de la lecture active.
- Ecris deux phrases pour résumer le texte. Cette mini tâche permet de prolonger l'exploitation du texte sous forme d'une rédaction courte, en mobilisant le vocabulaire, les phrases et les connaissances extraites du texte étudié. Elle peut être considérée comme une reformulation simple qui vous permet de vérifier si vos élèves ont compris le texte.

Après la lecture-compréhension. La lecture expressive. Il est souhaitable de terminer cette séance par une relecture expressive du texte écrit dans le manuel, par vous, ensuite par les élèves car cette activité finale donnera du sens à l'extrait élucidé. Demandez aux élèves de relire le texte à la maison.

Pour consolider les acquis en compréhension de l'écrit, consacrer une séance de lecture (réception de l'écrit) d'un autre extrait proposé dans le cahier d'activités, p. 8.

Compréhension de l'écrit

Lequel - Tu vois petite gazelle !
Dire - Décrire un animal
Actes de parole - Comprendre de l'écrit
Titre - La gazelle

Compétences visées

- Construire du sens à l'aide d'éléments du paratexte (couverture, références, illustration).
- Construire du sens à l'aide d'indices textuels - Lire de manière expressive

Objectifs d'apprentissage

- Bâter des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte : titre, amorces de paragraphes, ponctuation et marques typographiques
- Bâter des hypothèses de lecture à partir de l'illustration accompagnant le texte
- Identifier les actes de parole dans des textes qui racontent, qui décrivent, qui informent
- Prospector la ponctuation, les groupes de souffle
- Adapter une bonne vitesse de lecture

Les indices proposés - la gazelle

Déroulement de l'activité

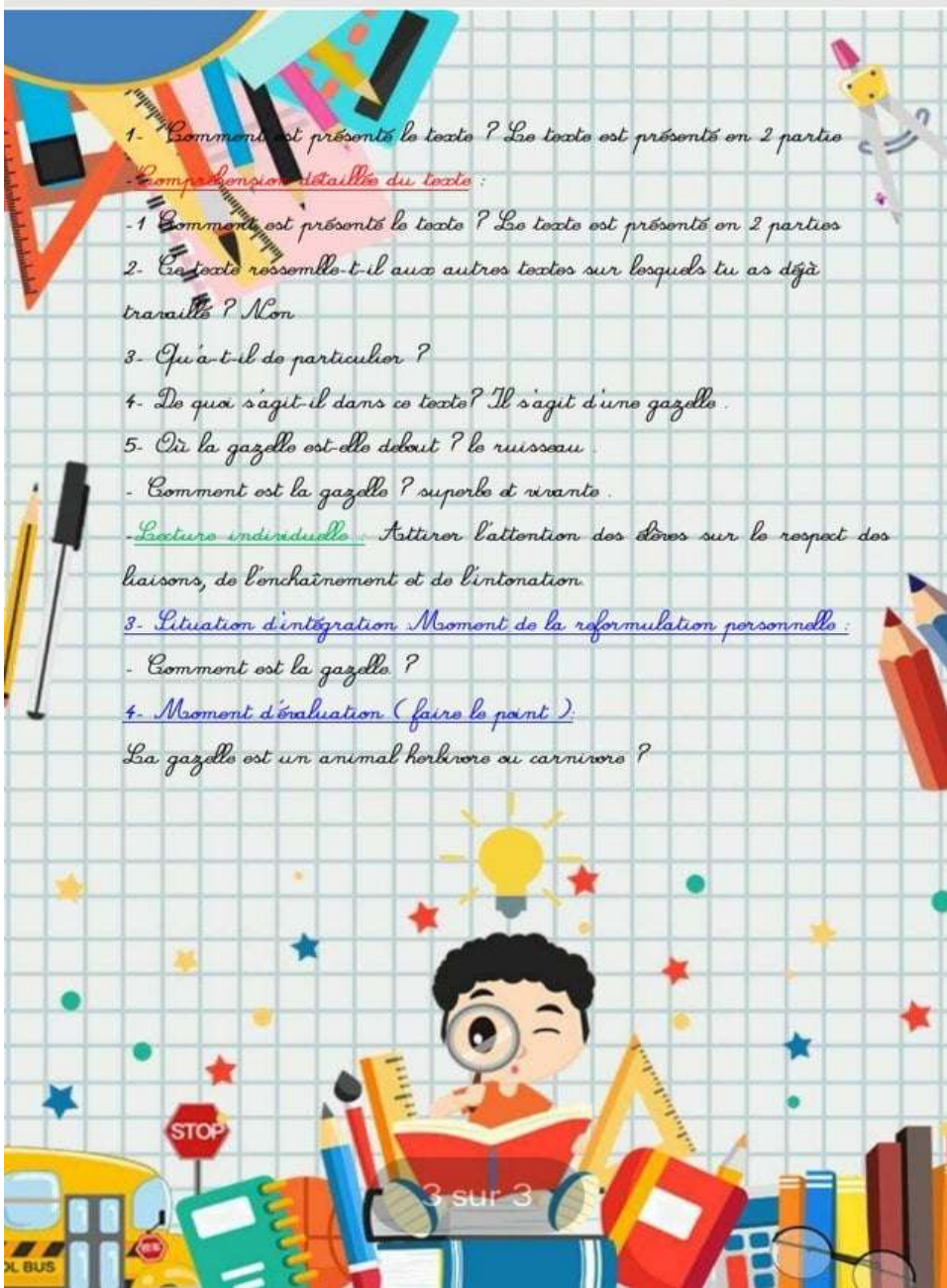
- Situation problème :
Maîtrise de la correspondance graphophonologique régulière et irrégulière

1-Moment de découverte (mise en contact avec un texte écrit) :

- Faire observer les éléments périphériques du texte
- Y a-t-il un titre ? Y a-t-il un nom d'auteur ? Où son nom est-il écrit ? Montrez-la
- Comment se présente le texte ? Est-ce que le texte forme un seul bloc ?
- Combien y a-t-il de paragraphes ? Que remarquez-vous au début de chaque paragraphe ?
- Que représente l'illustration ? (que voyez-vous sur l'image qui accompagne le texte ?)
- Formuler une ou deux hypothèses en s'appuyant sur le titre et l'illustration pour anticiper sur le sens du texte

2-Moment d'observation méthodique (analyse du texte écrit).

- Lecture magistrale caractérisée par une articulation soignée, une prononciation juste, une prosodie marquée, un débit mesuré et une intensité de voix suffisante
- Lecture silencieuse suivie des questions de compréhension pour chercher des mots, des phrases dans le texte conduisant l'élève à confirmer les premiers indices de compréhension du texte pour en construire le sens
- Co-stimulation globale du texte



1- Comment est présenté le texte ? Le texte est présenté en 2 parties

- Compréhension détaillée du texte :

- 1- Comment est présenté le texte ? Le texte est présenté en 2 parties

2- Ce texte ressemble-t-il aux autres textes sur lesquels tu as déjà travaillé ? Non

3- Qu'a-t-il de particulier ?

4- De quoi s'agit-il dans ce texte ? Il s'agit d'une gazelle .

5- Où la gazelle est-elle debout ? le ruisseau .

- Comment est la gazelle ? superbe et vivante .

- Lecture individuelle - Attirer l'attention des élèves sur le respect des liaisons, de l'enchaînement et de l'intonation

3- Situation d'intégration Moment de la reformulation personnelle :

- Comment est la gazelle ?

4- Moment d'évaluation (faire le point) :

La gazelle est un animal herbivore ou carnivore ?

3 sur 3

P 02 S 01 S04

Acte de parole : Raconter un événement dans le temps

Compétence visée : - « Produire des énoncés écrits (20 à 30 mots)

portant sur des

situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

Objectifs d'apprentissage:

- Respecter une consigne d'écriture.
- Ecrire d'une manière lisible et soignée.
- Rédiger un programme d'une visite.

Déroulement de l'activité

Pré requis :

- Quels sont les musée que vous connaissez ?

Moment de découverte:

- **Consigne :** Pour choisir un meilleure programme dans ton école.
Rédige un programme d'une visite à un lieu exceptionnel.

N'oublie pas de :

- Mettre la ponctuation,
- Utiliser le présent de l'indicatif,
- Utiliser la première personne du pluriel.
- Demander aux apprenants d'expliquer le travail qu'ils réaliseront.

Moment d'observation méthodique :

- 1- Quel est le nom du musée que tu as choisi ?
- 2- Pour faire une visite on a besoin d'un programme ou non ?
- 3- A quelle heure nous démarrons ? nous arrivons ? nous retournons ?
- 4- Nous visitons quoi ?
- 5- Donne ton avis sur ce musée : dis si tu l'aimes ou non et pourquoi ?
- 6- Dire le programme oralement.

Moment de la reformulation personnelle :

Etape 01 : Rédige le texte dans le cahier d'essai.

Vérifie que :

- 1- Tu as écrit 3 à 4 phrases.
- 2- Tu as cité le nom et le programme pour visite le du musée.
- 3- Tu as mis la ponctuation.
- 5- Tu as utilisé le présent et la 1^e personne du pluriel.

P 03 S 01 S05

Acte de parole : Donner des informations sur un fait

Compétence visée : - « Produire des énoncés écrits (20 à 30 mots)

portant sur des

situations d'échange d'actes de parole simples étudiés en classe.

Objectifs d'apprentissage:

- Respecter une consigne d'écriture.
- Ecrire d'une manière lisible et soignée.
- Rédiger un paragraphe pour présenter un métier.

Déroulement de l'activité

Pré requis :

- Citer les sauveteurs.

Moment de découverte:

- **Consigne :** Dans le futur, pendant un tremblement de terre tu vas choisir un métier. Ecris un paragraphe de 3 à 4 phrases dans lequel tu présenteras ce métier.

N'oublie pas de :

- Mettre la ponctuation,
- Utiliser le futur,
- Utiliser la première personne du singulier.

- Demander aux apprenants d'expliquer le travail qu'ils réaliseront.

Moment d'observation méthodique :

- 1- Quand tu seras grand tu seras quoi? Pourquoi ?
- 2- Tu travailleras où ? Tu utiliseras quoi ?
- 6- Présenter le métier globalement o.

Moment de la reformulation personnelle :

Etape01 : Rédige le texte dans le cahier d'essai.

* Vérifie que :

- 1- Tu as écrit 3 à 4 phrases.
- 2- Tu as choisi le métier et dire pourquoi
- 3- Tu as cité le lieu de travail.
- 4- Tu as cité les outils.
- 5- Tu as utilisé le futur et la 1^e personne du singulier

Etape 02 : rédaction sur le propre