

Analyse ergo-didactique de l'agir professoral lors de la conception d'une situation-problème en classe de FLE

Ergo-didactic analysis of the teacher's action during the design of a solving problem situation in the FFL classroom

Hattab Mohamed *
Centre Universitaire de Nâama -Salhi
Ahmed,(Algérie)
hattab@cuniv-naama.dz

El Mestari Habib
Centre Universitaire de Nâama-Salhi
Ahmed,(Algérie)
el-mestari@cuniv-naama.dz

Date d'envoi :15/10/2021	Date d'acceptation:17/11/2021
---------------------------------	--------------------------------------

Résumé :

L'agir professoral est régi par un ensemble de préoccupations et de déterminants internes et externes. Ainsi, l'enseignant puise son action dans un répertoire de schèmes (modèle conceptuel) qui correspondent à une ou des situations. À cet effet, le changement des pratiques passe prioritairement par une analyse ergo-didactique de la structure conceptuelle de ses schèmes. Dans la présente contribution, nous cherchons à examiner la conceptualisation de l'agir professoral lors de la construction d'une situation-problème. Nous sommes partis de l'hypothèse d'un rapport de détermination entre l'étendue du modèle conceptuel et la validité des situations produites par les enseignants du FLE dans le cadre de l'application des principes de la nouvelle réforme. Les résultats montrent la résistance d'un modèle conceptuel behavioriste qui ne correspond pas aux principes de la pédagogie par résolution de problèmes.

Mots clés : agir professoral, schèmes, modèle conceptuel, enseignants de FLE, situation-problème

Abstract:

The teacher's action is governed by a set of internal and external concerns and determinants. So, the teacher draws his or her action from a repertoire of schemes (conceptual model) that correspond to one or more situations. In this affect, the change in practices requires, firstly, an ergo-didactic analysis of the conceptual structure of these schemes. In the present contribution, we seek to examine the conceptualization of the professorial action during the construction of a solving problem situation. We start from the hypothesis of a determination relationship between the scope of the conceptual model and the validity of the situations produced by the FFE teachers in order to apply the principles of the new reform. The results reveal the resistance of a behaviourist conceptual model that does not correspond to the principles of problem-based pedagogy.

Keywords: Teacher's action, schemes, conceptual model, the FFL teachers, solving problem situation.

* L'auteur correspondant: Hattab Mohamed.

Introduction:

À partir de la réforme de la deuxième génération entamée en 2016, les concepteurs des programmes ont opéré un changement paradigmatique important par rapport au pilotage des projets pédagogiques. Ce changement se matérialise par un recadrage méthodologique de la notion de situation-problème et la disparition de l'Objectif Terminal d'Intégration (OTI) de la nomenclature du curriculum algérien.

Les enseignants ayant assisté à la première réforme, celle de 2003, avaient l'habitude de faire l'intégration pédagogique des acquis après une période plus au moins longue qui peut aller jusqu'à 9 semaines. Cette démarche a été remise en question par Purendans le cadre d'une expertise des programmes éducatifs algériens¹. Il propose comme alternative le remplacement de l'intégration pédagogique par une intégration didactique.

Sur le terrain, la nouvelle démarche se démarque de l'ancienne par le recours à une situation-problème de départ qui donne lieu à des situations-problèmes élémentaires. Le projet pédagogique commence dorénavant par une situation-problème de départ qui cadre les apprentissages et incite les apprenants à construire les acquis nécessaires pour pouvoir la résoudre. Ce n'est plus apprendre puis intégrer les acquis, mais intégrer de nouveaux acquis en apprenant.

En classe de langues, les programmes de la deuxième génération puisent dans cette approche. Les projets sont conçus de manière à assurer une intégration didactique à partir de la troisième semaine d'apprentissage. Les tâches proposées au terme de chaque séquence sont, en réalité, un découpage de la situation-problème de départ qui fait l'objet d'une négociation entre l'enseignant et les apprenants au début du projet avant d'y revenir vers la fin pour résoudre le problème qu'elle véhicule.

Pédagogiquement parlant, les enseignants de FLE se sont vus attribuer un nouveau rôle à travers la réduction de la marge d'intervention de l'enseignant dans le processus d'acquisition et de construction de nouveaux savoirs et compétences. Il n'est plus question de faire apprendre, mais de favoriser la logique « apprendre à apprendre ». En d'autres termes, l'enseignant a pour mission d'aider les apprenants à concevoir et à construire leur propre démarche d'apprentissage. Dans cette perspective, l'enseignant est appelé à construire et à mettre en place des situations-problèmes qui servent à déclencher le processus d'apprentissage, à donner sens à l'action de l'apprenant et à évaluer sa capacité à résoudre des problèmes de différentes natures : interactionnels, socioculturels, cognitifs. À cet égard, le Cadre général des documents d'accompagnement précise que l'enseignant est désormais : « *Créateur de situations pédagogiques suscitant la curiosité, le goût de la découverte, la réflexion* »². À ce stade, la langue n'est plus une fin en soi, ni un objet de savoir, mais un moyen d'action. De ce fait, les apprentissages linguistiques ne sont pris en compte qu'à l'intérieur d'une situation de communication.

À l'état actuel des choses, le changement curriculaire est loin de révolutionner les pratiques pédagogiques effectives sans une démarche complémentaire qui vise à reconceptualiser les pratiques actuelles. Cela étant, nous nous intéressons à la conceptualisation de l'agir professoral des enseignants de FLE lors de la conception d'une situation-problème pour repérer les conceptions sous-tendant leur activité et le rapport qui puisse exister entre l'étendue du modèle conceptuel de l'enseignant et la qualité de la situation-problème proposée. Bref, nous essayons d'apporter des réponses à la question suivante : comment les enseignants conceptualisent-ils leur activité lors de la conception d'une situation-problème en classe de FLE et quel rapport établit-on entre l'étendue du modèle conceptuel et la qualité de la situation-problème produite ?

En guise d'hypothèse, nous supposons que les enseignants de FLE conceptualisent leur activité à partir d'un modèle préétabli qui se rapportent peu à la pédagogie par résolution de problèmes. Nous présumons également que l'étendue du modèle conceptuel détermine la qualité de la situation-problème produite.

Notre réflexion se structure comme suit : nous commençons par un éclairage théorique et conceptuel du modèle ergo-didactique de l'analyse de l'activité enseignante avant de faire le point sur les soubassements didactique et pédagogique de la pédagogie par résolution de problèmes. Nous passons ensuite à la présentation de la démarche méthodologique poursuivie pour arriver, finalement, à la phase d'analyse et de discussion des résultats de notre recherche.

1- Cadrage théorique et conceptuel

Le cadre théorique et conceptuel auquel nous nous référons est de nature interdisciplinaire. Cela se justifie par le fait que l'analyse de l'activité enseignante est au centre d'intérêts de plusieurs disciplines. De plus, la notion de situation-problème ne relève pas du lexique de la didactique des langues qui utilise la notion équivalente de tâche. Mais pour des raisons contextuelles, nous avons retenu la notion de situation-problème³ qui a vu le jour à la suite des recherches en didactique des mathématiques.

1-1 Un modèle ergo-didactique pour comprendre la conceptualisation de l'activité enseignante

Les travaux portant sur l'analyse de l'activité enseignante s'inscrivent dans leur grande majorité dans le champ de la didactique professionnelle qui se situe au croisement de trois disciplines contributives à savoir : la psychologie ergonomique, l'ingénierie de formation, la didactique des disciplines⁴. En didactique des langues, Goigoux⁵ appelait à un rééquilibrage paradigmatique au sein du champ pour redonner au sujet-enseignant la place qu'il mérite tout en bénéficiant des apports de l'ergonomie dans ce sens. Ainsi, les travaux de Goigoux, Pescheux, Bucheton et Soulé, Cicurel abondent dans le sens d'une analyse intrinsèque qui dépasse le modèle classique de l'analyse de l'activité enseignante. Ce nouveau modèle consiste à analyser la conceptualisation de l'activité des enseignants dans l'après-coup de l'action à travers des procédés d'explicitation et de verbalisation des pratiques. La place du langage dans le nouveau modèle n'est pas à démontrer. La citation culte de Boileau : « *Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrive aisément.*⁶ » résume à peu près cette démarche.

À tout prendre, nous pouvons considérer l'analyse ergo-didactique comme une démarche qui a pour but d'interroger les fondements cognitifs des décisions prises par l'enseignant au cours de l'action. À l'origine de cette conception se trouvent, d'une part, une tradition ergonomique qui se préoccupe de l'étude de l'écart entre le prescrit (la tâche) et le réalisé (l'activité), et d'autre part, une tradition linguistique qui consiste à appairer le langage et l'action. Cette démarche interdisciplinaire, comme nous l'avons expliqué, est construite autour de la notion du schème qui apparaît comme : « *Une organisation invariante des conduites du sujet pour une classe de situations.*⁷ » Pour le dire dans les termes de l'ingénierie des compétences, le schémerevoie à un ensemble d'invariants opératoires qui permet à l'enseignant d'agir avec compétence face à une situation-problème. Pour le repérer, Vergnaud propose un modèle d'analyse constitué de quatre éléments.

Dans la présente recherche, nous retenons le modèle de Grangeat⁸ dans la mesure où il constitue une version simplifiée du modèle de Vergnaud. Le lexique utilisé par Grangeat, comme nous le verrons, n'est pas assez complexe, et il est facilement transposable par comparaison au modèle de Vergnaud. Il s'agit, en outre, d'un modèle destiné à l'analyse des métiers de l'humain qui se caractérisent par un jeu croisé entre les acteurs. De ce fait, l'auteur recense quatre éléments de ce qu'il appelle un « *savoir-processus*⁹ » :

- *un indice* : l'information repérée dans la situation qui aide l'enseignant à prendre une décision. L'enseignant se doit de poser la question : quoi repérer ?
- *un but* : c'est ce qui définit le pourquoi de l'action, autrement dit l'objectif découlant des déterminants personnels, didactiques, institutionnels de l'action ;
- *un ou des règles d'action* : cela renvoie aux procédés déployés par l'enseignant pour relier les indices aux buts.

- *des connaissances de référence* : cela a trait aux savoirs incorporés qui permettent à l'enseignant d'établir des liens entre les situations.

1-2 Mettre l'apprenant en situation-problème : pourquoi faire ?

Selon Pastré : « *Il n'y a de véritable apprentissage par les situations que lorsque celles-ci comportent un problème à résoudre, voire à construire.*¹⁰ » Cela inscrit l'acte d'apprentissage dans un cadre sociocognitif qui incite l'apprenant à suivre une démarche heuristique. En guise d'illustration, nous présentons le tableau de comparaison exercice/problème de De Vecchi & Carmona-Magnaldi¹¹.

Exercice	Problème
Situation connue	Situation inédite
Méthode déjà acquise	Méthode inconnue
Application, reproduction	Création
Exécution mécanique	Processus à inventer
Consolidation d'un savoir entraîné	Acquisition d'un savoir
Conditionnement	Ouverture autonomisation

Tableau (N° :01) : Distinction exercice/problème

L'acceptation de la notion de « problème » chez les deux théoriciens repose sur le déclenchement d'un conflit cognitif (l'apprenant prend conscience de l'insuffisance de ses connaissances) et d'un conflit sociocognitif (l'apprenant confronte sa démarche à celle de ses pairs). Le désir d'apprendre davantage pour pouvoir surmonter les obstacles situationnels lui permet d'ancrer les savoirs dans la situation et facilite leur mobilisation en situation pareille. En effet, la situation-problème a ceci d'important qu'elle remette en question les conceptions des apprenants: « *Successful learning is a change in conceptions.*¹² » À ce titre, l'apprenant est placé au cœur de l'acte pédagogique : « *C'est le besoin de résoudre qui conduit l'élève à élaborer ou à s'approprier collectivement les instruments intellectuels qui seront nécessaires à la construction d'une solution.*¹³ » Par conséquent, la conception de la situation-problème nécessite l'articulation d'un panel de stratégies d'anticipation et d'inférence.

En classe de FLE, la situation-problème se matérialise sous forme d'une tâche à visée actionnelle qui remet en cause les systèmes de significations de l'apprenant¹⁴ et favorise la construction de nouveaux apprentissages. Le CECR ne parle pas de situation-problème, mais plutôt de tâche : « *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.*¹⁵ » Cela revient à dire que la notion de tâche en didactique des langues correspond à la notion de situation-problème préconisée par le curriculum algérien.

Dans la continuité des travaux portant sur l'approche actionnelle, Bourguignon¹⁶ propose un cadre pratique pour la mise en application de cette conception. Il s'agit d'un scénario d'apprentissage-action qui s'articule autour de trois composantes : la mise en situation, la tâche à accomplir et les moyens pour y parvenir.

MISE EN SITUATION

Vous travaillez dans une entreprise à Londres et le responsable des ressources humaines vous demande d'étudier le dossier de deux candidats qui souhaitent postuler pour un poste dans une filiale française en tant que chef d'équipe. Votre étude doit se faire à partir du profil de poste ci-joint....

TACHE A ACCOMPLIR

1. Vous allez rencontrer Mr. Jones et vous lui exposerez votre préférence entre les deux candidats; dans un deuxième temps vous défendrez votre position en répondant à ses questions.

2. Vous écrirez un courrier à Mr. Bloom, directeur anglais de la filiale française pour lui exposer la décision qui aura été arrêtée lors de votre entretien avec Mr. Jones.

MOYENS POUR Y PARVENIR

Vous allez étudier un certain nombre de documents imprimés et sonores qui ont été rassemblés et vous aurez l'occasion d'obtenir des informations essentielles qui vous manquent en téléphonant à un membre du service psychotechnique de l'entreprise qui connaît les deux candidats.

Graphique (N° :01): Exemple d'un scénario apprentissage-action

Nous allons examiner la validité de ce scénario à la lumière de 4 critères : la contextualité, la complexité, la signifiante, l'authenticité.¹⁷

Critères	Présence	Indicateurs
Contextualité	oui	Londres, société française, entretien d'embauche
Complexité	oui	Multitâches : rencontrer, exposer, défendre, répondre, lire, écrire.
Signifiante	oui	L'apprenant est partie prenante dans la réalisation de la tâche.
Authenticité	oui	Elle fait référence aux quatre activités langagières du CECR : réception, production, médiation, interaction et à des pratiques sociales de référence.

Tableau (N° :02): Grille d'évaluation d'une situation-problème

Comme tout le monde peut le constater, la situation-problème proposée répond entièrement aux critères susmentionnés dans la mesure où elle interpelle l'attention de l'apprenant qui se doit de reconstruire le problème à l'aide de l'information tirée à partir de la situation. Il passe ensuite à la conception de la démarche de résolution à travers la combinaison de plusieurs activités avant de réaliser son plan d'action. De façon sommaire, cette situation multiplie les tâches à réaliser. L'apprenant est à la fois, locuteur, interlocuteur, lecteur, rédacteur et médiateur. Du reste, l'ancrage actionnel se traduit par la mission à accomplir : « étudier des dossiers de candidature ».

2- Démarche méthodologique

Dans cette partie, nous nous attelons à présenter et à discuter la démarche méthodologique poursuivie pour la vérification des hypothèses émises dans notre introduction. Mais avant de nous attarder sur ce point, il nous a semblé utile de définir la notion d'analyse des pratiques pour pouvoir inscrire notre réflexion dans l'un des domaines de ce champ de recherche. De manière générale, l'analyse des pratiques enseignantes désigne : « *Un support et un objet de formation, ainsi qu'un outil et un objet de recherche dans les domaines disciplinaires (...) et ce en situation de travail ou en situation de formation.*¹⁸ » En bref, l'analyse des pratiques enseignantes renvoie à une démarche raisonnée de recherche et de formation qui consiste à caractériser et à étudier les pratiques des enseignants dans une perspective de compréhension et de développement professionnel.

En se basant sur une dizaine de travaux portant sur la théorisation du champ de l'analyse des pratiques enseignantes, Dupin de Saint-André, Montésinos-Gelet et Morin¹⁹ ont recensé trois approches méthodologiques d'analyse des pratiques enseignantes. Lesquelles approches sont classées selon qu'elles soient orientées vers l'identification des pratiques les plus efficaces (approches à visée prescriptive), la caractérisation et la

compréhension des mobiles de l'action enseignante (approche à visée heuristique) ou l'évaluation des pratiques à travers une recherche-collaboration pour contribuer à leur modélisation ou re-conceptualisation (approche à visée pratique). Cela étant dit, la présente recherche vise à comprendre et à caractériser les pratiques actuelles dans une perspective heuristique.

2-1 Présentation du public-ciblé

Les enseignants ayant participé à l'enquête ont été sélectionnés de manière non-probabiliste. L'échantillon a été constitué à la base de trois critères : le palier d'enseignement, l'ancienneté et le lieu d'exercice. En ce qui concerne le premier critère, nous n'avons retenu que les enseignants chargés des classes de 5^{ème} AP. Pour le deuxième, nous avons réparti les enseignants en fonction de leur ancienneté dans l'enseignement. Dans le but d'équilibrer l'échantillon, nous l'avons partagé en trois groupes : le premier se compose de 6 enseignants ayant moins de 5 ans d'exercice, le deuxième se constitue de 6 enseignants ayant une expérience entre 5 et 10 ans, ce qui correspond au grade de professeur principal et le dernier groupe contient le même nombre d'enseignants, ce sont les enseignants qui cumulent plus de 10 ans d'expérience, c'est-à-dire des professeurs formateurs. Au total, l'échantillon est composé de 18 professeurs exerçant dans la Circonscription de l'enseignement primaire de Freneda 06 relevant de la Direction de l'Éducation de Tiaret.

D'un point de vue de la qualification, nous avons enregistré un taux de 44 % d'enseignants ayant une Licence en français, 33 % avec un diplôme de Master et 16 % pour les enseignants diplômés d'un Certificat de PEP (ENS/ITE). Il est à préciser que le profil de l'un des enseignants ne correspond pas au poste occupé. Au fait, cet enseignant à une licence en Droits et sciences judiciaires.²⁰

Ancienneté	Diplôme				Total
	Licence	Master	PEP	Autre	
Moins de 5 ans	/	4	2	/	6
5 à 10	4	2	/	/	6
Plus de 10	4	/	1	1	6
Total	8	6	3	1	18

Tableau (N° :03) : Échantillon de l'étude

2-2 Présentation des outils d'investigation

Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'un dispositif de formation à l'approche retenue dans les nouveaux programmes. L'identification des représentations des enseignants quant à la conception d'une situation-problème constitue la première étape de ce dispositif. Pour ce faire, nous avons utilisé un questionnaire de 15 items qui reprennent les principes de base de l'approche par résolution de problèmes²¹. Ces items sont formulés sous forme d'une assertion à laquelle l'enseignant doit répondre selon une échelle d'appréciation de 4 degrés : Entièrement en Désaccord, Plutôt en Désaccord, Plutôt d'Accord, Entièrement d'Accord. Par souci de clarté, nous avons divisé le questionnaire en deux facettes. La première dénommée « autour de la notion de situation-problème » comprend les items de 1 à 6 et la deuxième regroupe les items ayant pour thématique « la construction et la mise en place d'une situation-problème. » L'objectif de cette étape, nous l'avons dit, est de prospecter les conceptions des enseignants parce qu'il serait infructueux d'analyser les modèles de conceptualisation sans faire, *à priori*, un état des lieux des conceptions que l'on fasse à propos de l'approche en question et la manière de sa transposition dans les pratiques de classe.

La deuxième étape nous permet de déplacer la question du côté des pratiques effectives. Dans ce sens, nous avons demandé aux enseignants de remplir un modèle de fiche pédagogique qui puise dans le cadre théorique dans lequel nous nous inscrivons. Cette

fiche contient deux parties. Dans la première, nous avons invité les enseignants à proposer une situation-problème en fonction des critères de réalisation suivants :

- **Public concerné** : apprenants de 5AP / **Activité** : production orale
- **Thème** : présenter un métier
- **Compétence visée** : savoir produire, à l'oral comme à l'écrit, un énoncé mettant en œuvre des actes de parole (présenter, informer, donner son avis) en réponse à une situation-problème dont le thème porte sur la présentation d'un métier.
- **Dispositif d'apprentissage** : approche par situation-problème.

Une fois la tâche réalisée, l'enseignant passe à la deuxième partie de la fiche où il explicite les buts et les sous-butts de son action, les indices à repérer, les règles d'action pour mener à bien la tâche et les connaissances de référence qui alimentent son agir.

2-3 Analyse du résultat

L'analyse des résultats de notre recherche se réalise en trois moments avant de procéder à une synthèse afin d'établir des rapports de détermination entre les deux variables de notre problématique : modèle conceptuel → situation-problème.

2-3-1 Analyse des conceptions des enseignants

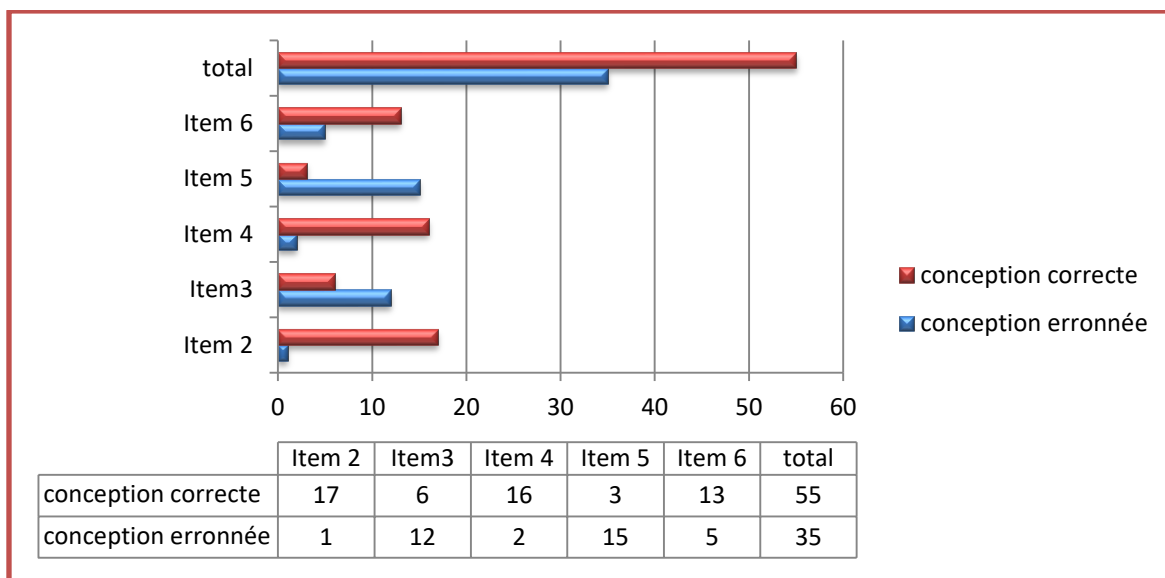
L'analyse des conceptions des enseignants par rapport à l'acceptation, la conception et la mise en pratique d'une situation-problème n'est pas une fin en soi. Il s'agit plutôt de repérer les résistances qui se manifestent sous forme d'obstacles « *ontogéniques, épistémologiques, didactiques, et même culturelles.*²² » Dans cette perspective, nous avons relevé quelques inconvenances qu'on peut attribuer à un certain nombre d'obstacles.

De prime abord, les enseignants s'accordent, à des degrés divers, sur le problème d'insuffisance de la formation initiale. En effet, le nombre des enseignants ayant cautionné cette assertion s'élève à 16, soit 88,88 % de l'échantillon. Il s'agit donc d'un obstacle didactique qu'on peut imputer à une certaine culture de formation qui n'aborde qu'occasionnellement les thèmes n'ayant pas un rapport direct avec la discipline FLE.

Par ailleurs, les appréciations des enseignants par rapport à l'acceptation de la notion de situation-problème (items 2 à 6) montrent l'existence d'au moins deux obstacles épistémologiques. Le premier provient d'une conception erronée de la conduite d'une situation-problème (item 3). En fait, 66,66 % des PEP interrogés pensent que le déroulement d'une situation-problème s'écrit sous la forme de l'équation suivante : explication + compréhension + application alors qu'elle s'écrit comme suit : problème + compréhension + résolution.²³ Cet obstacle épistémologique montre la résistance des pratiques de la pédagogie traditionnelle chez bon nombre d'enseignants. Dans le prolongement de cette idée, l'item 5 consolide l'idée de la résistance des pratiques anciennes dans la mesure où les enseignants qui estiment que la démarche de résolution doit faire l'objet d'une explication au préalable de l'action, représentent 83,33% de l'échantillon. Ce postulat sera confirmé par l'item 7.

Toutefois, la plupart des enquêtés s'accordent sur les items 2, 4 et 6. L'item 2 qui traite de la question de la construction de la situation-problème autour d'un obstacle à franchir enregistre un taux de 94,44 % d'avis favorables. Dans la même lignée, 88,88% des PEP s'accordent à dire que la situation-problème peut s'étaler sur une séance, une séquence ou un projet (item 4). Quant à l'item 6, les résultats attestent de l'importance de la situation-problème sur le plan cognitif chez 72,22 % des enseignants. Néanmoins, nous avons remarqué que le 2^{ème} groupe est en avance par rapport aux groupes : 1 et 3 sur bon nombre de points. Cela se justifie par l'inexpérience des enseignants du 1^{er} groupe et la résistance des pratiques anciennes chez les membres du 3^{ème} groupe.

En somme, les résultats indiquent que les connaissances des enseignants sur la notion de situation-problème sont assez satisfaisantes pour les items à caractère théorique, mais pour les items à caractère pratique, il y a encore du chemin à faire pour aspirer à un changement au niveau des pratiques. Le graphique ci-joint illustre cet écart.



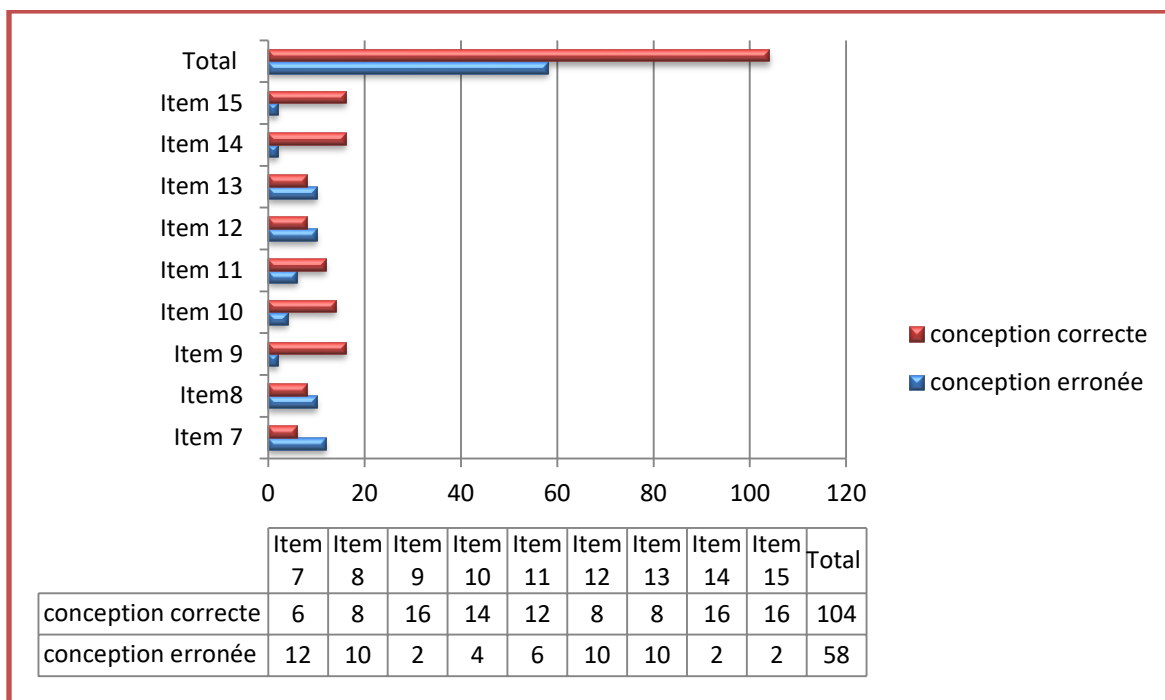
Graphique (N° :02) :Synthèse des résultats de la 1^{ère} facette

Après avoir mis l'accent sur la notion de situation-problème à travers la première facette, nous passons à l'analyse des conceptions de sa mise en pratique. Dans cette perspective, nous tâchons de croiser les données de cette facette à celles de la facette précédente. Nous gardons le principe d'une analyse en termes d'obstacles.

À cet égard, nous avons relevé des obstacles d'ordre didactique pour les items 7, 8 et 13. Comme évoqué précédemment, les données de l'item 7 corroborent les résultats des items 3 et 5. En effet, 66,66 % des enseignants sont de concert sur la nature de la situation-problème qui pourrait être une reprise d'une situation-apprise en classe. Il s'agit, en fait, d'une conception behavioriste qui s'appuie sur l'automatisation de certains comportements. C'est le cas aussi de l'item 13 qui consolide cette logique à travers la mise en valeur du produit au détriment du processus chez 55,55 % des professeurs, ce qui signifie que la logique performance l'emporte sur la logique compétence. On peut toujours faire le lien entre ces deux constats et la perception de la notion du problème-fermé chez 55,55 % des enseignants (item 8). Il s'avère que ces derniers inscrivent leur agir dans un processus question-réponse pour ne pas dire stimulus-réponse parce qu'on sait qu'il y a un écart de taille entre problème-fermé et situation-problème.

En ce qui concerne l'item 12, nous attribuons la conception erronée de la notion de tâche à une mauvaise acception du qualifiant « complexe » qui pourrait renvoyer le lecteur à des qualificatifs comme « difficile » ou « compliqué ». Une précision s'impose, le mot complexe ici n'a pas le sens de difficile ni de compliqué non plus. Une tâche complexe est plutôt une tâche qui nécessite la mobilisation de plusieurs compétences et la mise en relief de différentes stratégies d'apprentissage.

Du reste, la majorité des enseignants sont en faveur de la mise en place d'une situation-problème qui tient compte des représentations des apprenants (item 9), la mise en valeur du travail collectif (item 10), l'articulation du langagier et de l'actionnel (items 11 et 15) et la perception de la compétence à communiquer langagièrement (item 14).



Graphique (N° :03) :Synthèse des résultats de la 2^{ème} facette

De manière générale, nous estimons que les conceptions erronées à propos de certaines pratiques de classe lors de la mise en place d’une situation-problème pourraient avoir une incidence négative sur le déroulement de la situation. Du coup, un travail de re-conceptualisation semble plus que nécessaire à ce stade afin d’améliorer les pratiques des enseignants. Il est à noter que d’un point de vue d’ouverture au changement, les groupe 1 et 2 sont en avance par rapport au groupe 3 qui montre une certaine résistance sur bon nombre de questions.

2-3-2 Analyse des situations-problèmes

Après avoir récupéré les fiches modèles, nous avons procédé à l’analyse des situations-problèmes à l’aide de la grille d’évaluation que nous avons utilisée précédemment pour valider l’exemple proposé par Bourguignon. Après quoi, nous avons pu réaliser le tableau ci-après.

G	PEP	Critères				Validation
		contextualité	complexité	signifiante	authenticité	
G 1	1	1	0	1	1	+
	2	0	0	0	0	--
	3	1	1	1	1	++
	4	1	1	0	1	+
	5	1	1	1	1	++
	6	1	0	0	0	-
G 2	7	1	1	1	1	++
	8	0	0	0	0	--
	9	1	0	0	0	-
	10	0	1	0	0	-
	11	1	1	1	1	++
	12	1	0	0	0	-
G 3	13	0	0	0	0	--
	14	0	0	0	0	--
	15	1	0	1	0	+/-
	16	0	1	0	0	-
	17	0	1	0	0	-

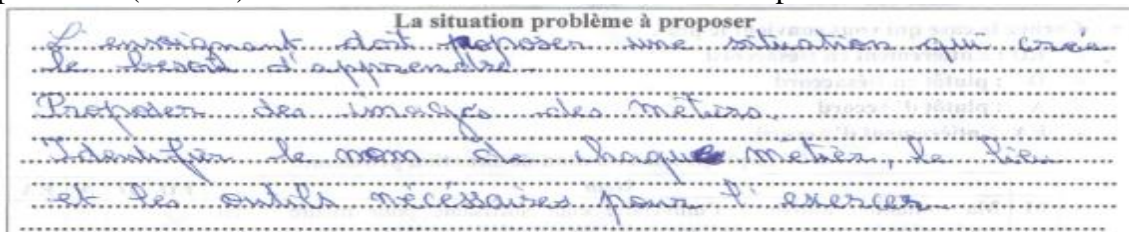
	18	1	0	0	1	+/-				
Total	11	8	6	7	--	-		+	++	
					4	6	2	2	4	

Tableau (N° :04) :Grille d'analyse des situations-problèmes

Trois constantes se dégagent à partir de la lecture du tableau :

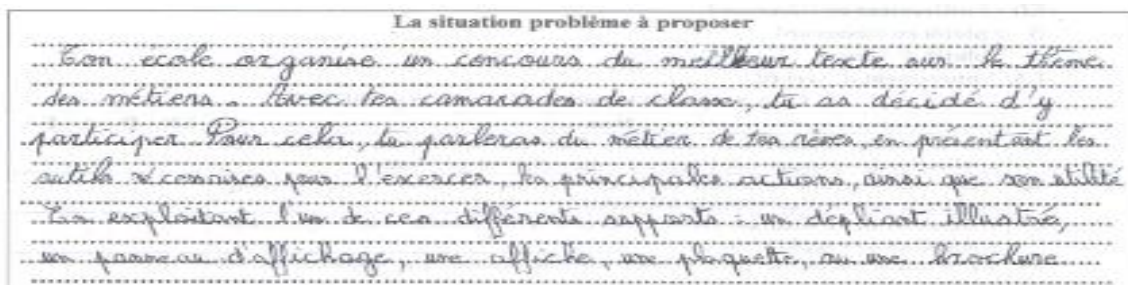
- 4 situations sur 18, seulement, remplissent tous les critères. Les situations au-dessous de la moyenne représentent 55,55 % du corpus.
- les critères d'authenticité et de signifiante font défaut dans la majorité des cas ;
- en comparaison aux groupes 2 et 3, le premier groupe est plus performant sur le plan de la construction d'une situation-problème.

Au regard des résultats enregistrés dans la première partie de notre analyse, nous pouvons dire que les données du tableau font allusion aux problèmes signalés auparavant quant à la prégnance d'un modèle plutôt béhavioriste. Ainsi, le taux des situations déficitaires sur le plan de complexité va de pair avec le taux du recours aux tâches complexes (item 12). Il s'agit également d'une suite logique de l'utilisation des problèmes-fermés (item 8). Concernant l'implication des apprenants, nous avons constaté que le pourcentage des situations qui interpellent l'apprenant correspond, ne serait-ce que d'une manière partielle, au nombre des conceptions erronées quant à la primauté du produit sur le processus (item 13). La situation ci-dessous illustre ces trois problèmes.

**Graphique (N° :04) :Exemple d'une situation-problème déficiente**

L'enseignant ayant proposé cette situation est entièrement d'accord avec les items cités supra en dépit de leur non-conformité avec les principes de la pédagogie par résolution de problèmes. Effectivement, la situation en question est déficiente sur les trois plans. Elle n'est pas complexe parce qu'elle ne véhicule pas un problème qui fait appel à des compétences complexes. En plus, le scénario proposé est fondé sur une logique question-réponse qui amène l'élève à identifier des métiers, des outils, etc. De ce fait, elle peut servir d'une situation-problème pour une séance de vocabulaire, mais pas pour une séance de production orale. Finalement, l'apprenant n'y voit pas un enjeu personnel, mais juste une activité pour apprendre à nommer des objets.

Par contre, dans la situation que nous rapportons en dessous, l'enseignant tâche de mettre tous les ingrédients pour inciter l'apprenant à prendre part dans la résolution de la situation.

**Graphique (N° :05) : Exemple d'une situation-problème valide**

La situation est complexe parce qu'elle requiert la mobilisation de plusieurs compétences : écouter, comprendre, produire, lire, interagir, collaborer, sélectionner. Le problème à résoudre n'est pas fermé. L'apprenant a un large éventail de choix, il lui revient de droit de choisir le métier qu'il juge en adéquation avec ses attentes. En ce qui concerne le contexte, nous avons relevé trois jalons : école, classe, concours du meilleur texte. Sur le

plan sémantique, cette situation ne pourrait qu'être signifiante pour l'apprenant parce qu'elle soulève trois enjeux : un enjeu personnel (le métier de ses rêves), un enjeu scolaire (représenter son école), un enjeu social (collaborer avec ses camarades de classe).

Nous revenons maintenant au problème de l'authenticité des situations, nous estimons que ce problème pourrait avoir un lien avec l'acception qu'on donne à la compétence à communiquer langagièrement d'une part, et la manière de s'y prendre d'autre part. Nous faisons, à cet égard, la différence entre les pratiques sociales de référence et les pratiques scolaires de référence. Présenter un métier n'a pas le même sens dans les deux cas. Au moment où les pratiques scolaires se focalisent sur l'objectif pédagogique « produire un texte » comme dans le cas de la première situation, les pratiques sociales s'orientent vers l'intention et l'intérêt d'un discours sur les métiers comme un choix de carrière et des valeurs du travail. Ce sont les enseignants ayant compris cet enjeu notamment qui peuvent dépasser le stade d'une modélisation à l'excès des productions des apprenants.

In fine, on peut affirmer que les trois-quarts des situations proposées se rapportent peu à une situation-problème à proprement parler. Cela étant, nous passons à l'analyse des schèmes d'action dans l'espoir de dévoiler les présupposés pratiques de ce problème.

2-3-3 Analyse des schèmes d'action des enseignants

Les quatre composantes du schème que nous avons présentées précédemment, feront l'objet d'analyse de cette rubrique. Dans cette perspective, nous avons élaboré la grille ci-après.

PEP		Composantes du schème				Total	Qualité de la S-P
		But et sous-buts	indices	Règles d'actions	Connaissances de référence		
G1	1	2	2	4	0	8	+
	2	2	0	1	1	4	--
	3	3	2	3	2	10	++
	4	2	2	3	1	8	+
	5	1	2	2	1	7	++
	6	1	1	1	0	3	-
G2	7	4	2	3	2	11	++
	8	1	0	1	0	2	--
	9	1	1	3	1	5	-
	10	1	1	1	2	5	-
	11	2	2	2	2	8	++
	12	1	1	1	1	4	-
G3	13	1	1	1	1	4	--
	14	1	1	1	0	3	--
	15	2	1	2	1	6	+/-
	16	1	1	1	1	4	-
	17	1	1	1	0	3	-
	18	2	1	1	1	5	+/-
Total		28	22	31	17	R ² = 0,82	

Tableau (N° :05) : Grille d'analyse des schèmes d'action

Le grille indique que les enseignants ayant un modèle conceptuel entre 7 et 11 éléments ont produit des situations-problèmes qui remplissent majoritairement (+) ou complètement (++) les critères de construction d'une situation-problème. Ceux qui possèdent un modèle conceptuel de 2 à 6 éléments ont élaboré des situations-problèmes d'une qualité inférieure à celles produites par les enseignants susmentionnés. Le coefficient de détermination (R²) est significatif à 0,82. Cela signifie que le rapport de détermination entre la variable indépendante (le modèle conceptuel) et la variable dépendante (la situation-problème) est positif pour 82% des cas. Statistiquement parlant, ce pourcentage correspond à la valeur

« excellent » du coefficient de détermination, ce qui nous permet de valider la deuxième hypothèse.

Cependant, nous avons remarqué que les connaissances de référence et les indices représentent le talon d'Achille des schèmes d'action. La majorité des enseignants trouvent des difficultés pour mettre en mots ces deux éléments. Les réponses sont souvent vagues. Certains enseignants limitent les indices à des notions générales : « *Les erreurs, les représentations, l'expression et la recherche, son savoir, sa compétence de savoir lire une situation-problème, connaissances, savoirs, savoir-faire* » tandis que d'autres confondent entre les buts et les indices « *Repérer les outils, repérer le sens d'un message, arriver à la conclusion que chaque élève reconnaît le métier de boulanger.* » Quant aux connaissances de référence, nous avons constaté qu'ils se réfèrent à des approches générales sans aucune allusion aux approches propres à l'enseignement/apprentissage des langues : « *L'approche par les compétences, l'autonomisation de l'apprenant* », et aux documents officiels : « *Guide d'accompagnement, manuel scolaire, progression annuelle.* » Dans la même lignée, nous avons relevé une certaine prise de position : « *C'est une bonne méthode de démarrage, toute méthode libre du professeur et qui améliore le travail est acceptable.* »

Pour revenir à la citation de Boileau, nous nous permettons d'y apporter une petite reformulation qui résume l'incohérence méthodologique et conceptuelle repérée dans les fiches pédagogiques des enseignants : « *Ce que l'on conçoit mal s'énonce confusément et les mots pour le dire arrivent difficilement* ». À cet égard, le problème d'explicitation et de verbalisation des pratiques ne peut se lire séparément d'un problème de conceptualisation.

3- Discussion des résultats

Comme nous l'avons souligné plus haut, notre démarche se veut heuristique. Cela veut dire que nous nous défendons d'adopter une posture normative qui dicte à l'enseignant ce qu'il doit faire. Certes, l'aspect ergonomique nous impose d'explorer l'écart entre la tâche et l'activité, mais il est à envisager sous l'angle d'une approche didactique qui a pour objectif de faire un état des lieux de la manière dont les enseignants entreprennent réellement les principes de la pédagogie par résolution de problèmes. Cela nous amène à opérer un recul épistémologique par rapport aux données de notre recherche.

Nous commençons tout d'abord par une mise au point concernant les conceptions erronées de la construction et la mise en pratique des principes de la situation-problème. L'écart enregistré entre les trois groupes nécessite une réflexion sur le degré de dépendance au genre professionnel chez les enseignants débutants et l'impact de l'habitus dans la résistance au changement chez les enseignants expérimentés. Il est à préciser que les problèmes qui se posent à ce niveau relèvent beaucoup plus du volet pratique. En réalité, nous avons remarqué que la moitié des enseignants n'ont pas pu prendre de la distance par rapport aux items formulés selon le modèle béhavioriste de l'apprentissage. Lesquels items ne correspondent pas au modèle socioconstructiviste sous-tendant la pédagogie par résolution de problèmes. À cet effet, il serait souhaitable de retravailler ce volet pour faire émerger les représentations latentes et les obstacles qui diminuent les chances d'un changement pédagogique articulé au changement curriculaire.

Par ailleurs, si l'on accorde quelques crédits à l'idée de « l'effet maître », nous pouvons dire que la présente réflexion a besoin d'un complément d'enquête afin d'établir un lien entre l'installation des compétences en classe de FLE et la manière de s'y prendre. Pour le dire autrement, l'analyse du lien entre la qualité de la situation-problème et l'apprentissage dépasse le cadre de la présente recherche. En effet, il serait tentant de pousser la réflexion sur cette notion de situation-problème jusqu'à son extrême limite à travers un dispositif d'observation et d'auto-confrontation qui permettent d'établir un quelconque lien entre la manière d'enseigner et la manière d'apprendre.

Finalement, nous avons constaté que la majorité des enseignants n'arrivent pas à mettre en mots leurs propres pratiques. Cela se traduit par l'incohérence de certaines idées qui sont formulées de manière vague et du coup, il nous était difficile de les situer par rapport

aux principes de la pédagogie par résolution de problème. S'ajoutent à cela quelques impertinences sur le plan méthodologique qui trahissent une mauvaise conception de la tâche et contredit les résultats des items 14 et 15. Même lorsqu'il s'agit d'une situation de bonne qualité, le modèle adopté semble plus proche d'une approche communicative que d'une approche actionnelle. Mis à part deux situations qui proposent des mises en scène (accident), les autres situations semblent reprendre le modèle du manuel scolaire.

En définitive, plusieurs questions restent sans réponse : quelle est la part de l'accidentel et du routinier dans la conceptualisation de l'activité enseignante ? Pourquoi les enseignants les plus expérimentés préfèrent d'aller droit au but sans passer par le chemin de la problématisation lors de la conception et la mise en place d'une situation-problème ? Cette notion, convient-elle à une classe qui a ses traditions et ses approches ? Quel lien établit-on entre situation-problème et approche actionnelle ? Les enseignants, ne sont-ils pas victimes de l'incohérence méthodologique des programmes officiels qui calquent le modèle de la classe des mathématiques sans doter la classe de langues d'un modèle qui lui est propre ?

Conclusion

Le débat autour de la pédagogie par résolution de problèmes et son cortège d'approches est loin d'être clos. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons mis l'accent sur les rapports en actes entre les présupposés théoriques et pratiques qui nourrissent les pratiques des enseignants lors de la mise en place d'une situation-problème. Cette étude laisse apparaître deux postulats. D'une part, nous avons relevé quelques impertinences au niveau des représentations relatives aux principes de l'approche en question, ce qui influence sur la qualité des situations produites. Ce constat confirme l'hypothèse présumant que les enseignants de FLE conceptualisent leur activité à partir d'un modèle préétabli qui se rapportent peu à la pédagogie par résolution de problèmes. Il a été démontré que ce modèle s'apparente à une version mixte entre le béhaviorisme et le constructivisme. D'autre part, la valeur du rapport de détermination entre l'étendue du modèle de conceptualisation et la qualité de la situation-problème est significative à 0,82, ce qui nous permet de valider la deuxième hypothèse. Toujours est-il que cette variable n'est pas le seul facteur. Il faudrait creuser d'autres aspects et faire une confrontation entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives.

À cet effet, il serait tentant de réaliser une enquête complémentaire qui consiste à faire le lien entre le modèle de conceptualisation d'une situation-problème et l'installation des compétences en classe de FLE. Mais avant de procéder ainsi, il faudrait former les enseignants à verbaliser et à expliciter leurs pratiques.

Notes

¹À ce sujet, Puren pense que la pédagogie d'intégration ne peut convenir aux pratiques de la classe de langues de par son ancrage conceptuel qui relève d'une tradition bien particulière en didactique des mathématiques.

²Ministère de l'Éducation Nationale, 2016, Cadre général des documents d'accompagnement des programmes du cycle primaire, ONPS, Algérie, p : 4

³ Nous employons dorénavant la notion de situation-problème pour faire référence à la matrice conceptuelle des programmes algériens qui l'ont retenue à la place de tâche.

⁴Voir Pastré, P,2011, La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes, PUF,Paris.

⁵Cité par Cohan-azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-reuter, D, 2011, Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, (Y. Reuter, Éd.), El Midad,Batna.

⁶Boileau, N, 1815,L'art poétique, L'imprimerie d'Aug. Delalain, Paris, p : 6

⁷Vergnaud, G, 1990, La théorie des champs conceptuels, Recherches en didactique des mathématiques, 10, 2-3, p :136

⁸Grangeat, M, 2010, Les régulations métacognitives dans l'activité enseignante : rôle et modes de développement, *Revue des sciences de l'éducation* , 36,1, pp. 233-253.

⁹Grangeat, M, *ibid.*,p : 239.

¹⁰Pastré, p, 2011b, Situation d'apprentissage et conceptualisation, *Recherches en Education*, 12, p :12

¹¹De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N, 2002, Faire vivre de véritables situations-problèmes. Hachette, Paris, p : 24

¹²Giordan, A., Jacquemet, S. J., & Golay, A, 1999, A new approach for patient education: beyond constructivism, *Patient Education and Counseling* , 38, p : 64.

¹³Astolfi, J.-P, (1993), Placer les élèves en "situation-problème" ? *Probio-revue* , 16,4, p : 319

¹⁴ Voir les travaux de Rosier, J. F, 2002, *La didactique du français*, PUF, Paris, et ceux de Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P, 2005, *Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC*, *Alsic.org* , 8, pp. 45-64.

¹⁵Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner , évaluer*. Didier, Paris, p : 16.

¹⁶Bourguignon, C, 2006, De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, *Synergie Europe*,1, p : 71.

¹⁷ Ce sont les critères qui font consensus chez les partisans de cette approche à l'image d'Astolfi, De Vecchi & Carmona-Magnaldi et Bento. Ces critères ont été retenus parce qu'ils mettent en évidence les principes de l'approche actionnelle : le contexte (où, quand ?), la complexité (comment ?), le sens (pourquoi ?) et l'authenticité (l'ancrage social de la situation?).

¹⁸Pescheux, M, 2007, *Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Memento pour une ergonomie didactique en FLE*, L'Harmattan, Paris, p : 88

¹⁹Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F, 2010, Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation* , 13,2, p : 161.

²⁰ À un moment donné, le Ministère recrutait les enseignants en dépit de leur profil de formation pour faire face au manque d'encadrement en français.

²¹Pour les items : 3, 5, 7, 8, 12,13 nous avons insérés des propositions fautives qui correspondent aux conceptions erronées d'une situation-problème.

²²Brousseau, G, 1989, Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques, Dans N. Berdnaz, & C. Garnier, *Construction des savoirs. Obstacles et et conflits*, CIRADE Agence d'ARC inc, Ottawa, p : 45.

²³Nous paraphrasons : Rey, B, 2001, *Manuels scolaires et dispositifs didactiques*. Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy, & J. Lebrun (dir) *Le manuel scolaire et l'intervention éducative: Regards critiques sur ses limites.*, Éditions du CRP, Sherbrook, pp. 25-40.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P, 1993, Placer les élèves en "situation-problème" ? *Probio-revue* , 16, 4, pp. 311-321.
- Bento, M, 2013, Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France, *Éducation et didactique* , 7, 1, pp. 87-100.
- Boileau, N,1815, *L'art poétique*, L'imprimerie d'Aug. Delalain, Paris.
- Bourguignon, C, 2006, De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures, *Synergie Europe*, 1, pp. 58-73.
- Brousseau, G, 1989, Les obstacles épistémologiques et la didactique des mathématiques. Dans N. Berdnaz, & C. Garnier, *Construction des savoirs, Obstacles et et conflits*, Ottawa, CIRADE Agence d'ARC inc, Ottawa, pp. 41-63.
- Bucheton, D., & Soulé, Y, 2009, les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multiagenda de préoccupations enchâssées, *Didactiques et éducation*, 3,3, pp. 29-48 .
- Cicurel, F, 2015, Vers une conceptualisation de l'action en didactique des langues, *Le français aujourd'hui*, 1,188, pp. 41-52.
- Cohan-azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-reuter, D, 2011, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Y. Reuter, Éd., El Midad,Batna.

- Conseil de l'Europe, 2001, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner , évaluer, Didier,Paris.
- De Vecchi, G., & Carmona-Magnaldi, N, 2002, Faire vivre de véritables situations-problèmes, Hachette, Paris.
- Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P, 2005, Méthodologie de la recherche didactique : nativisation, tâches et TIC, Alsic.org , 8, pp. 45-64.
- Dupin de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F,2010, Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes, Nouveaux cahiers de la recherche en éducation , 13,2, pp. 159-176.
- Giordan, A., Jacquemet, S. J., & Golay, A, 1999, A new approach for patient education: beyond constructivism, Patient Education and Counseling , 38, pp. 61-67.
- Goigoux, R, 2007, Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Éducation et didactique, 1,3, pp 47-70.
- Grangeat, M, 2010, Les régulations métacognitives dans l'activité enseignante : rôle et modes de développement, Revue des sciences de l'éducation , 36,1, pp. 233-253.
- Ministère de l'Éducation Nationale,2016, Cadre général des documents d'accompagnement des programmes du cycle primaire, ONPS, Algérie.
- Pastré, P, 2009, La didactique professionnelle permet-elle d'enseigner autrement ? In enseigner autrement. Oui, mais comment?Actes du colloque, Educagri, Dijon, pp. 189-138
- Pastré, P, 2011a, La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes, PUF, Paris,.
- Pastré, p, 2011b, Situation d'apprentissage et conceptualisation, Recherches en Education, 12, pp. 12-25.
- Pescheux, M, 2007, Analyse de pratique enseignante en FLE/S. Memento pour une ergonomie didactique en FLE, L'Harmattan, Paris.
- Puren, C, 2018, Pédagogie de l'intégration et intégration didactique dans l'enseignement des langues : un exemple de conflit interdisciplinaire, TDFLE (72), pp. 1-24.
- Rey, B, 2001, Manuels scolaires et dispositifs didactiques, Dans Y. Lenoir, B. Rey, G.-R. Roy, & J. Lebrun (dir), Le manuel scolaire et l'intervention éducative: Regards critiques sur ses limites, Éditions du CRP, Sherbrook, pp. 25-40
- Rosier, J. F, 2002,La didactique du français, PUF, Paris.
- Vergnaud, G, 1990, La théorie des champs conceptuels, Recherches en didactique des mathématiques, 10, 2-3, pp. 134-169.

Annexes :

1. Questionnaire

Monsieur, Madame,

Nous vous prions de remplir ce questionnaire pour nous permettre de mettre l'accent sur la relation entre les modèles de conceptualisation chez les enseignants du fle et la mise en place d'une situation problème en classe de 5^{ème} AP.

Il ne s'agit pas d'un test, c'est plutôt une explication de votre manière de faire.

Les informations que vous fournissez nous seront très utiles. Nous vous en garantissons le plus strict anonymat.

Diplôme :*P.E.P.*.....

Ancienneté dans l'enseignement : moins de 5 ans de 5 à 10 plus de 10ans

• Cochez la case qui vous convient le plus.

- ED : **E**ntièrement en **D**ésaccord
- D : **pl**utôt en **D**ésaccord
- A : **pl**utôt d'**A**ccord
- EA: **E**ntièrement d'**A**ccord

1. A propos de la notion de situation problème.

	Item	ED	D	A	EA
01	Ma formation initiale à l'université était suffisante pour mettre en application les principes de l'approche par situation-problème.		X		
02	Pour certains, une situation problème est une situation d'apprentissage construite autour d'un obstacle à franchir.			X	
03	L'équation de la situation problème peut s'écrire comme suit : explication-compréhension-application.			X	
04	La situation problème peut s'étaler sur une séance, une séquence ou un projet.			X	
05	Les démarches de résolution sont données à priori.			X	
06	Le dénouement de la situation devrait provoquer un changement au niveau de la structure cognitive de l'élève.			X	

2. A propos de la construction et la mise en pratique d'une situation-problème.

	Item	ED	D	A	EA
07	Quand je propose une situation-problème, je dois mettre à l'esprit qu'elle soit une situation inédite.		X		
08	Je préfère travailler avec des problèmes fermés (question-réponse).		X		
09	Le problème doit faire référence aux représentations des élèves.			X	
10	Je préfère que les élèves travaillent individuellement pour résoudre le problème.		X		
11	Les tâches que je propose ne sont pas nécessairement langagières.			X	
12	La situation-problème doit être accompagnée d'une tâche complexe.	X			
13	Le noyau dur des tâches que je propose est constitué autour du produit de la tâche à exécuter.	X			
14	Lors d'une situation-problème à l'oral ou à l'écrit, ce qui compte à mon sens, ce n'est pas la correction de la langue mais plutôt le savoir agir en situation et le fait que l'élève se débrouille agilement.			X	
15	En classe de fle, la compétence à communiquer langagièrément est un moyen d'action et non pas une compilation de ressources langagières.				X

2. Fiche d'une séance à base d'une situation-problème

* Madame, monsieur,

Nous vous prions de compléter le document suivant en proposant une situation problème qui peut servir la compétence ci-mentionnée.

Activité : production orale

Titre : présenter un métier

Compétence visée : savoir produire, à l'oral, un énoncé mettant en œuvre des actes de parole (présenter, informer, donner son avis), en réponse à une situation-problème dont le thème porte sur la présentation d'un métier.

Dispositif d'apprentissage : approche par situation problème.

La situation problème à proposer

En école organise un concours du meilleur texte sur le thème des métiers. Avec tes camarades de classe, tu as décidé d'y participer. Pour cela, tu parleras du métier de tes rêves, en présentant les outils nécessaires pour l'exercer, les principales actions, ainsi que son utilité. En exploitant l'un de ces différents supports : un dépliant illustré, un panneau d'affichage, une affiche, une plaquette, ou une brochure.

1. **Buts et sous buts** : pour quoi vous allez proposer cette situation ?

Pour motiver les apprenants. Sélectionner une série de bonnes questions de problématiques susceptibles d'intéresser les élèves et permettant par leur exploration, de développer les compétences souhaitées.

2. **Indices** : vous voulez repérer quoi chez les élèves ?

Faire découvrir par l'élève lui-même des solutions à un problème qui doivent permettre à l'élève l'acquisition de nouvelles connaissances (savoir ou savoir faire).

3. **Règles d'action** : comment vous allez amener les élèves à résoudre le problème ?

En t'aidant de la boîte à outils. La lecture, la compréhension et l'explication du texte support.

4. **Connaissances de référence** : sur quelle base vous allez agir de la sorte ?

La progression annuelle.
Le manuel scolaire.