

LES OPTIONS DIDACTIQUES DES ELEVES-MAITRES EN ENSEIGNEMENT DU LANGAGE A L'ECOLE ELEMENTAIRE AU SENEGAL

Amadou Yoro NIANG

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

amadouyoro.niang@ucad.edu.sn

Résumé

Notre recherche s'inscrit dans une perspective pragmatique considérant l'activité didactique comme un processus dynamique et intersubjectif et visant à cerner le sens des actions individuelles et sociales dans les pratiques de classe quotidiennes. Dans ce sillage, l'objet de la didactique est de comprendre comment l'enseignant, les élèves et le savoir interagissent en classe et comment s'opèrent les savoirs sur lesquels s'appuient les choix didactiques dans le contexte scolaire qui les sous-tend. Bien que les savoirs didactiques (savoirs à et pour enseigner) fondent pour l'essentiel l'acte d'enseigner, au Sénégal, peu de recherches s'intéressent à la mobilisation des connaissances par des élèves-maîtres en enseignement du langage à l'école primaire. Plus spécifiquement, cette recherche qualitative à visée exploratoire, réalisée en 2019 au Centre Régional de Formation des Personnels de l'Éducation (CRFPE) de Dakar, fait état du type et de la qualité des savoirs sur lesquels les stagiaires en formation appuient leurs choix didactiques dans la préparation des leçons de langage en 1^{ère} étape du cycle primaire. Elle fait principalement recours aux données relatives à l'analyse des fiches de préparation de leçon de langage de 15 élèves-maîtres dont 5 ont déjà acquis une expérience d'enseignement dans le privé. Il ressort de l'étude que ces futurs enseignants font plutôt appel à une pluralité de savoirs didactiques de référence qu'à des savoirs d'expérience. Les résultats de nos recherches montrent également qu'il existe un réel décalage entre ces savoirs et leur transfert dans les activités de construction et de mise en œuvre de séquences d'enseignements-apprentissages.

Mots clés : *Savoirs didactiques, élèves-maîtres, construction de leçon, enseignement du langage, primaire*

Abstract

Our research is part of a pragmatic perspective considering didactic activity as a dynamic and intersubjective process and aiming to identify the meaning of individual and social actions in daily classroom practices. In this vein, the purpose of didactics is to understand how the teacher, students and knowledge interact in the classroom and how the knowledge on which didactic choices are based operates in the school context that underlies them. Although didactic knowledge (knowledge to and for teaching) is the essential foundation of the act of teaching, in Senegal, little research has been done on the mobilization of knowledge by student teachers in language teaching in elementary school. More specifically, this qualitative and exploratory research, conducted in 2019 at the Regional Training Center for Education Personnel (RTCEP) in Dakar, examines the type and quality of knowledge on which trainees

base their didactic choices in preparing lessons on language in the first stage of the primary cycle. It mainly uses data from the analysis of the language lesson preparation sheets of 15 student teachers, 5 of whom have already acquired teaching experience in the private sector. The study shows that these future teachers call on a plurality of didactic reference knowledge rather than on experience knowledge. The results of our research also show that there is a real discrepancy between this knowledge and its transfer in the construction and implementation of teaching-learning sequences.

Keywords: Didactic knowledge, student-teachers, lesson construction, language teaching, primary

Introduction

Les savoirs professionnels constituent des intrants essentiels dans l'exercice du métier d'enseignant et ont un impact sur la qualité des apprentissages réalisés par les élèves (Thiébaud et Vacher, 2020). Ainsi existe-t-il parmi les savoirs à développer dans le cadre de la formation initiale des maîtres, les savoirs dits didactiques. Ces derniers constituent le fondement des actes professionnels d'enseignement en ce sens qu'ils assurent, entre autres, la construction, ainsi que la mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage.

Au Sénégal, très peu de recherches ont été réalisées sur les savoirs didactiques acquis en formation initiale en enseignement du langage à l'école élémentaire. On sait par exemple que la préparation écrite des trois séances (Acquisition, Consolidation, Exploitation) chez les élèves-maîtres nécessite une formation consacrée et un accompagnement soutenu lors des stages pratiques (Gagnon, 2014 ; Thiébaud et Vacher, 2020). Or, l'on se rend compte que les savoirs linguistiques mobilisés lors du déroulement des leçons de langage en contexte de stage sont loin d'être solides (Gauvin *et al.*, 2017).

Ainsi les futurs enseignants ont-ils des difficultés à faire recours aux savoirs didactiques acquis pour construire et mettre en œuvre des séquences d'enseignement-apprentissage en communication orale. Pourtant, le terrain de stage est le seul qu'ils connaissent. Une fois titulaires, ils découvrent d'autres réalités, celles de leur premier poste, et dénoncent l'incapacité de la formation à les avoir préparés à cette autre réalité. Un tel constat nous amène à poser le problème des choix didactiques qui sont réellement entrepris par les élèves-maîtres dans l'enseignement du langage à l'école élémentaire

1. Problématique

De nombreuses recherches dans le monde en sciences de l'éducation (Lussi Borer, 2015 ; Bautier, 2016 et Diagne, 1992) ont montré le caractère occulté des savoirs spécifiquement didactiques dans la construction de séquences d'enseignements-apprentissages de centaines de stagiaires en enseignement du langage au primaire. Pourtant, lors de « la construction des séquences d'enseignement-apprentissage pour les compétences à installer en communication orale» (Coly *et al.*, 2016 :75), l'enseignant doit sélectionner et interpréter les savoirs disciplinaires linguistiques; choisir des approches didactiques variées et appropriées au développement des compétences en langage visées dans le Curriculum de l'Éducation de Base (CEB); appuyer le choix de ses interventions sur les données récentes de la recherche en matière de didactique et de pédagogie.

Il doit également adapter les savoirs *à* enseigner et *pour* enseigner à la situation didactique, à la suite d'une analyse approfondie du contexte linguistique et des caractéristiques des élèves, puis les articuler à d'autres types de ressources pour traiter avec succès la situation didactique (Laparra, 2016). On perçoit aussi, comme l'affirme Diagne (1992), combien toutes les décisions qu'ont à prendre les élèves-maîtres au moment de concevoir les situations d'apprentissage en langage ont avantage à reposer sur des actes professionnels d'enseignement. Or, Gouin *et al.* (2016) ont montré à travers leurs études que les stagiaires en enseignement ont du mal à recourir aux savoirs de référence, construits au cours de la formation théorique, pour fonder leur pratique de classe.

Il est alors tout à fait légitime de se demander s'il en est de même en contexte de stage, et dans quelle mesure les élèves-maîtres du CRFPE de Dakar, en enseignement du langage, mobilisent des savoirs didactiques issus de leur formation théorique pour préparer et piloter leur cours en contexte de stage. Une meilleure connaissance de leurs savoirs didactiques et de leur compétence dans la conception des séquences d'enseignement-apprentissage en langage pourra permettre, au besoin, de réfléchir aux moyens d'offrir des formations didactique et pratique mieux articulées aux réalités du métier.

2. Cadre théorique

Le savoir professionnel représente, selon Gauthier *et al.* (1997), un ensemble de savoirs formalisés en lien à une profession et renvoie à la réalisation d'un certain nombre de tâches présupposées. Il prend également en compte (Barth, 2002 ; Vanhulle, 2009) les savoirs d'expérience ou de référence que l'individu en apprentissage d'un métier construit et mobilise progressivement dans l'action. Ces savoirs se manifestent en général aussi bien dans les discours que dans les pratiques de l'enseignant professionnel.

2.1. Les savoirs dits « didactiques »

La définition de la didactique qui semble la plus appropriée serait : « une discipline éducationnelle dont l'objet est la planification, le contrôle et la régulation de la situation pédagogique » (Legendre, 2005 :403). En effet, en didactique, il y a une planification des stratégies d'enseignement-apprentissage ; une mise en place de ces stratégies selon les objectifs poursuivis (c'est-à-dire ce que l'élève doit apprendre dans son curriculum) ; un retour sur ce qui a fonctionné ou pas dans le but de réviser ou de réguler sa pratique, ses stratégies et ses méthodes. En réalité, le didacticien est un spécialiste de l'enseignement de sa discipline. Au sens large, c'est un médiatiseur de contenus qu'il met en forme selon des formats qui facilitent l'acquisition de compétences éducatives. Il s'interroge surtout sur les concepts et les principes qui, dans sa discipline, devront se transformer en contenus enseignés. Il cherche les moyens d'enseignement des concepts scolaires et des stratégies de leurs acquisitions en prenant en considération le vécu éducatif des apprenants.

Les savoirs « savants » qui proviennent de disciplines contributives deviennent des savoirs à enseigner après avoir été adaptés au cadre scolaire par le biais d'un processus de transposition didactique externe (Chevallard, 1985). Ainsi, c'est « la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques » (Reuter, 2011 :36). Ces savoirs scolaires, présentés dans les curricula, vont faire l'objet d'une transposition didactique interne, avec l'action de l'enseignant qui s'en approprie et les présente aux élèves. Les recherches de Gauvin *et al.* (2017) montrent que les savoirs scolaires ne sont transmissibles qu'en prenant en compte ce processus de transposition qui va du savoir prescrit au savoir effectivement appris et conquis. Les savoirs didactiques *pour* enseigner constituent selon Perrenoud *et al.* (2008), des modèles d'actions qui ont été conçus à partir

de l'étude des caractéristiques des savoirs *à* enseigner, du modèle d'apprentissage qui les fonde et de l'analyse de l'activité enseignante empirique. Ils renvoient aux méthodes ou aux dispositifs d'enseignement-apprentissage qui sont développés en fonction de la particularité des savoirs à faire acquérir.

Cette définition nous amène à distinguer les savoirs *pour* enseigner provenant de la didactique (par exemple, la maîtrise de la langue en français) de ceux issus du champ de la pédagogie (par exemple, l'enseignement explicite). Les savoirs pédagogiques, selon Reuter *et al.* (2007), font l'objet d'une modélisation servant de levier à l'apprentissage de n'importe quels savoirs scolaires, sans tenir compte des spécificités intrinsèques de ceux-ci. Par analogie, on peut dire que la pédagogie (niveau apprentissage) et la didactique (niveau enseignement) sont les deux faces d'une même pièce de monnaie. Elles ne s'opposent pas mais sont complémentaires d'une même réalité : l'éducation. Par conséquent, il nous est apparu utile, dans cette recherche, de nous intéresser à tous les savoirs *pour* enseigner dans la mesure où ils visent tous à favoriser l'apprentissage de savoirs scolaires par les élèves.

2.2. L'élève-maître et les savoirs didactiques

Dans cette étude, nous nous focalisons sur les savoirs essentiellement didactiques c'est à dire les savoirs *à* et *pour* enseigner que construisent et mobilisent les élèves-maîtres en enseignement du langage. Ces savoirs professionnels s'obtiennent par le biais de l'intégration de savoirs d'expérience, nombreux chez les enseignants ayant passé des années d'exercice de la profession, et de savoirs de référence. Les savoirs d'expérience sont des « savoirs non formalisés à priori qui s'acquièrent au contact de situations et interactions au sein des milieux de pratique et de l'expérience propre [de l'élève, de l'étudiant, du stagiaire et de l'enseignant] » (Vanhulle, 2009 :170). Ils sont considérés comme l'ensemble des manières d'agir et d'interagir dans le contexte de la classe.

Ces savoirs n'étant pas subjectifs peuvent être illustrés ou démontrés par un exemple concret de situation professionnelle. Toutefois, ils ne sont pas soumis au paradigme de l'analyse réflexive. Le stagiaire fera alors recours à sa conception personnelle du savoir à enseigner, décider de le présenter en portant son choix sur une modalité d'action observée et vécue en tant qu'apprenant à l'occasion des stages, ou issue de ses

conceptions préalables, et ce, sans les confronter aux savoirs didactiques acquis à l'occasion des cours théoriques du CRFPE.

Quant aux savoirs de référence, ils peuvent être compris comme « des énoncés incorporés dans des pratiques discursives circonscrites et socialement constituées et reconnues » (Vanhulle, 2009 :170). C'est un ensemble de règles, de faits, de principes et de théories qui permettent de comprendre, de décrire et d'orienter les pratiques éducatives. D'après Perrenoud *et al.* (2008), c'est la combinaison d'un ensemble de savoirs « théoriques » issus de la recherche et des différentes disciplines contributives avec des savoirs « de la pratique » émanant de l'expérience. Ces derniers, selon Buysse (2000), sont formalisés, considérablement contextualisés et reconnus comme valides et pertinents par la profession.

Tous ces savoirs de référence transmis par le formateur, sont étrangers au stagiaire, et donc secondaires quant à leur utilisation dans les situations d'apprentissage. D'ailleurs, dans la plupart des cas, ces savoirs sont « proposés aux stagiaires comme des références "crédibles" pour comprendre et concevoir leur profession » (Vanhulle, 2009, p. 170). On les trouve en général dans les textes, les ouvrages de référence, les articles scientifiques, sous forme de schémas et de modèles représentés (Buysse, 2000) et, aussi, dans les cours développés au niveau des écoles de formation. Pour ce qui concerne les savoirs de forme institutionnelle, ils sont prescrits à travers des instructions officielles et « proposés comme des principes pour mieux agir dans la discipline en fonction des attentes de l'État le plus souvent employeur » (Vanhulle, 2009 :170).

Ce sont des savoirs figurant très souvent dans les différents référentiels de formation et dans les lettres de politique sectorielle (par exemple les plans de formation du ministère). Quant aux savoirs vulgarisés, il s'agit de ceux présentés dans les guides pédagogiques, dans le matériel scolaire ou dans les documents destinés aux formateurs. Les savoirs didactiques de référence devraient être mobilisés par l'élève-maître lors de la construction des séquences d'enseignement-apprentissage. Ce dernier consulte ainsi les sources qu'il considère comme pertinentes pour mieux organiser les contenus à enseigner et les modalités d'actions qu'il devrait mettre en œuvre pour favoriser les apprentissages.

Tout compte fait, c'est la mobilisation et l'intégration des savoirs didactiques d'expérience et de référence, sous-tendus par une pratique

réflexive, qui permettra à l'élève-maître de construire, tout au long de la formation initiale et des stages pratiques, son propre savoir professionnel didactique. Les stages pratiques sont donc des occasions privilégiées pour apprendre par l'expérience, acquérir et développer des habiletés mais aussi des attitudes afin de prendre conscience de ses aptitudes et en faire la démonstration à l'occasion des leçons d'essai. Toutes les activités de formation pratique en formation initiale, et cela ne souffre d'aucune restriction, concourent à préparer le futur enseignant à vivre une profession, à s'adapter à un métier.

En résumé, l'élève-maître se forme, en s'exerçant aux activités d'enseignement, par un travail de planification qui prépare ou qui suit ces activités, et l'appropriation d'un ensemble de méthodes, de procédés, et de techniques nécessaires pour remplir adéquatement la fonction d'enseignant. Toutes ces activités ont pour finalité de permettre au stagiaire de connaître par l'expérience différents aspects de la profession, d'acquérir et de développer des habiletés et des attitudes qui lui seront utiles sur le plan professionnel, de prendre conscience de ses aptitudes à l'enseignement et d'en faire la preuve manifeste dans sa pratique de classe.

3. Méthodologie

Pour identifier les savoirs didactiques que mobilisent les élèves-maîtres en enseignement du langage au primaire, au moment de concevoir la fiche pédagogique, nous avons choisi de procéder à une analyse exploratoire et qualitative d'un échantillon restreint de préparations de cours réalisées dans le cadre de stages pratiques dans les écoles d'application. Nous présentons dans ce point la méthodologie mise en œuvre.

3.1. Recueil et traitement des données

En mai 2019, nous avons sollicité la participation de 15 élèves-maîtres inscrits dans une formation initiale de 9 mois en enseignement du langage en 1^{ère} étape de l'élémentaire. C'est le troisième stage qui a été ciblé puisqu'il est d'ordre pratique. Nous avons demandé à ces 15 stagiaires de nous remettre, en version papier, tout en préservant l'anonymat (Van der Maren, 1996), la préparation d'une leçon de langage comportant 3

séances, produite en stage pratique et représentative, du point de vue du stagiaire, de son travail de construction d'une séquence d'enseignement-apprentissage. En nous fondant sur les travaux de Paillé et Mucchielli (2012), les fiches ont été retranscrites telles quelles en format Word puis Pdf et insérées dans le logiciel Atlas. Ti servant à traiter et à codifier des données qualitatives selon une démarche inductive à caractère itératif.

3.2. L'outil de recueil de données

Les quinze élèves-maîtres de notre échantillon doivent utiliser un canevas uniforme pour préparer les leçons de langage qu'ils mettront en oeuvre lors de leur stage. La fiche ci-dessous présente le scénario des principales séances de la leçon et permet de soutenir le développement de la compétence à faire acquérir aux élèves de la 1^{ère} étape du cycle primaire. Le tableau 1 suivant présente l'outil support que les stagiaires utilisent dans les leçons portant sur la communication orale :

Tableau 1 : Fiche de préparation d'une leçon de langage

Compétence de Base		Palier		Durée	
Objectif d'apprentissage			Contenu		
Objectif spécifique			Moyens matériels/Moyens pédagogiques		
			Documentation		
Séances	Etapes	Activités du maître	Activités des élèves	Arguments didactiques	
1. Acquisition					
2. Consolidation					
3. Exploitation					

Source : *Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2014)*

Le canevas, conçu par la Direction de la Formation et de la Communication (DFC, 2014), comprend les trois séances d'une leçon de langage d'une durée de 90 minutes que sont l'acquisition, la consolidation et l'exploitation (Ndoye, 1998). Les points indiqués dans l'entête notamment l'objectif de la leçon et les descriptions des « *activités de l'enseignant* » et des « *activités de l'élève* » nous permettent de repérer, pour chaque élève-maître, ses savoirs didactiques explicites, c'est-à-dire ceux qu'il cite nommément, définit et décrit dans sa dynamique de construction d'une fiche de langage.

Toutefois, nous avons observé que les arguments qui fondent les options didactiques de ces futurs enseignants sont difficilement retraçables à cause de la diversité dans le choix des objectifs spécifiques consacrés à chacune des 3 séances et relevant des représentations du stagiaire. Pourtant, ce sont particulièrement ces savoirs didactiques « latents » qui nous intéressent dans cette étude. C'est d'ailleurs dans cette perspective, qu'en nous fondant sur les travaux de Chartrand (2013) et Forget (2016), nous avons ajouté sur la fiche de préparation de la leçon de langage, une partie « *arguments didactiques* » en vue de cerner d'une part les justifications des élèves-maîtres présidant aux choix des savoirs didactiques à enseigner et d'autre part, aux modalités d'actions envisagées pour favoriser les apprentissages chez les élèves.

3.3. L'analyse des données

Le premier point de l'analyse porte sur l'identification des contenus et des modalités d'action présentés par les stagiaires de façon apparente (les savoirs didactiques explicites) sur les fiches de langage, puis leur confrontation aux savoirs didactiques de référence développés au CRFPE de Dakar (Forget, 2019). Le second point d'analyse, objet principal de cette recherche, est relatif au repérage des savoirs didactiques « latents », c'est-à-dire ceux qui fondent le choix des structures linguistiques à étudier et des modalités d'action prévues dans la leçon de langage. Ces savoirs didactiques « latents » sont repérés dans les arguments didactiques relevés sur les fiches pédagogiques des 15 stagiaires de notre échantillon.

4. Analyse et interprétation des résultats

Effectuer une analyse correcte des savoirs didactiques « latents » de ces 15 stagiaires, revient à réfléchir autour de quatre points essentiels. Il s'agit, en premier lieu, de voir les raisons qui fondent les choix « didactiques » des élèves-maîtres, en deuxième lieu, nous interroger sur les étapes de la leçon qui font l'objet de justifications d'ordre « didactique », avant d'étudier en troisième lieu les types et formes de savoirs qu'on peut effectivement repérer dans leurs arguments d'ordre « didactique » et terminer par l'étude de la pertinence de ces savoirs identifiés.

4.1. Les fondements du choix didactique des élèves-maîtres

Le premier point de notre analyse des résultats a consisté à trouver les justifications qui fondent le choix didactique des élèves-maîtres dans la construction des séquences d'enseignement-apprentissage. Pour ce faire, nous avons repéré les arguments d'ordre « didactique », c'est-à-dire ceux qui mettent l'apprentissage des savoirs scolaires au centre du raisonnement argumentatif. En guise d'illustration, nous présentons dans le Tableau 2 trois exemples d'arguments à portée « didactique » sortis de nos analyses des fiches pédagogiques des stagiaires.

Tableau 2 : Exemples d'arguments d'ordre « didactique »

Contenu (objets)	Arguments d'ordre « didactique » d'élèves-maîtres
Présentation de la situation de communication et de l'intention de communication	« Je crée une scène propice à l'expression spontanée puisque les élèves devront comprendre la situation de communication dans laquelle ils s'exprimeront naturellement. Je mets en jeu un contexte et des personnages afin qu'ils voient clairement ceux à quoi je m'attends d'eux, autrement dit l'intention de communication visée. Ainsi apprécieront-ils les gestes et mimes pour les répliques qu'ils devront élaborer. »

Procédés liés à la recherche d'énoncés pour le dialogue	L'activité proposée permet aux élèves de « comprendre et d'utiliser les répliques adaptées à l'intention de communication proposée »
Exercices de maniement de la langue	L'activité consiste à permettre aux élèves de « s'entraîner au maniement de la langue française avec des exercices structuraux relatifs à la substitution, à la transformation, à l'expansion, à la réduction et à la conjugaison dialoguée et systématique »

Ces arguments portent tous sur l'apprentissage de savoirs liés à la langue. En effet, dans le Tableau 2, le premier exemple cité par l'ensemble des 15 stagiaires (100%) renvoie au choix d'un contexte (situation de communication). La raison qui fonde cette option relève du souci de l'élève-maître de développer l'expression spontanée, l'envie de communiquer des apprenants. En effet, la présentation de l'intention de communication à partir d'une situation significative est à la base de toute leçon de langage à l'école élémentaire (Ndoye, 1998). Ainsi le stagiaire fait-il recours aux gestes et mimiques pour permettre aux élèves de se faire une idée des aspects significatifs de la communication, c'est-à-dire les indices du dialogue révélant sa mise en scène, les caractéristiques des personnages, du cadre spatiotemporel, bref, autant de contenus prescrits dans le développement de la communication orale au primaire.

Le deuxième exemple abordé par 12 élèves-maîtres (80% de l'échantillon) porte sur la recherche d'énoncés justifiée par l'intention du stagiaire d'amener ses élèves à puiser dans leur bagage linguistique, aussi maigre soit-il, pour trouver les répliques adaptées à l'intention de communication proposée. Enfin, dans le troisième exemple du Tableau 2 abordé par 4 stagiaires (26,6% de l'échantillon), l'activité décrite permet aux apprenants de s'adonner au maniement de la langue par la manipulation de la structure linguistique étudiée grâce à des exercices de substitution, de transformation (conjugaison dialoguée et conjugaison systématique), d'expansion et de réduction. C'est le lieu d'amener l'élève

à choisir son propre style et à comprendre qu'il y a plusieurs façons de dire la même chose dans une langue donnée.

En définitive, les 15 fiches de langage analysées dans le cadre de notre recherche, comportent 57 arguments au total, dont 29 (50,8 %) relèvent de notre point de vue d'ordre « didactique ». Les 28 autres arguments (49,2 %) n'ont pas fait l'objet d'étude soutenue de notre part puisque qu'ils ne se sont pas avérés avoir une valeur « didactique » au sens où on l'entend dans cette recherche. Ils s'orientent dans la justification de la nature des relations verticales élève/maître qui sont plutôt d'ordre pédagogique. Tout compte fait, les résultats de ce premier point d'analyse montrent que les stagiaires de cette recherche accordent globalement une importance à peu près équivalente (50,8%-49,2%), d'une part aux choix didactiques, et d'autre part aux choix pédagogiques qui ont trait à la gestion de la classe.

4.2. Étapes de la leçon faisant l'objet d'arguments d'ordre « didactique »

Le deuxième point de notre analyse nous a conduit à identifier les étapes de la leçon qui ont été justifiées par les stagiaires, c'est-à-dire celles sur lesquelles ont porté les arguments d'ordre « didactique ». Pour ce faire, nous avons tenté de repérer les contenus (objets) dans chacun des 29 arguments d'ordre didactique retenus et les avons reliés à leurs étapes respectives dans la leçon proprement dite. À partir de cet appariement, les étapes ayant fait l'objet de justification didactique ont pu être découvertes et réparties par ordre d'apparition dans les 3 séances de langage conformément au Tableau 3. Ce travail nous a permis d'appréhender les aspects sur lesquels les élèves-maîtres focalisent leur attention dans le canevas de la leçon et éventuellement dans sa mise en œuvre.

Tableau 3 : Objets des arguments didactiques

L'élève-maître argumente sur :	Nombre d'arguments
Le contenu à enseigner (vocabulaire, structure, démarche, règle...)	4
Les modalités d'enseignement (les objectifs assignés) dans :	
1. La séance d'acquisition (présentation de la situation et de l'intention de communication, vérification de la compréhension, recherche d'énoncés, explication des répliques, jeu du dialogue, phonétique corrective)	9
2. La séance de consolidation (fixation de la structure par des exercices de substitution, de transformation, d'expansion et de réduction, conjugaison dialoguée, phonétique systématique)	4
3. L'exploitation (réemploi dirigé puis libre de la structure étudiée)	2
Les activités d'intégration (exercices oraux structuraux, jeu de dialogues, jeu de rôle)	1
Situations d'évaluation (intégration des structures apprises, communication orale, vérifier l'expression des élèves)	9

Les résultats du Tableau 3 montrent que ce sont les séances d'acquisition et d'évaluation qui comportent le plus d'arguments d'ordre didactique dans les 15 fiches pédagogiques analysées. La séance d'exploitation et les activités d'intégration favorisant le pôle "apprentissage" sont très peu justifiées. Ces résultats présentés dans le Tableau 3 corroborent ceux de l'analyse des savoirs apparents (Aeby Daghe *et al.*, 2019) qui ont mis en lumière des modalités d'enseignement plus répandues chez les stagiaires que celles préparant des activités d'apprentissage dévolues aux élèves.

Ainsi, dans la séance de consolidation relevant du domaine de l'apprentissage, c'est seulement 4 stagiaires (26,6% de l'échantillon) qui en ont fait mention. Cette attitude montre que 11 élèves-maîtres, soit 73,3% de notre échantillon accordent très peu d'importance à cette séance de fixation pourtant fondamentale en langage.

4.3. Les types et formes de savoirs fondant les arguments d'ordre didactique

Les étapes argumentées de la leçon étant identifiées, nous avons élaboré un portrait du type (savoir d'expérience ou de référence) et de la forme (savoirs pédagogiques, institutionnels, vulgarisés, etc.) sur lesquels reposent les choix didactiques des élèves-maîtres. Nous avons donc repris chacun des arguments et avons codé les éléments de justification didactique à partir des catégories de types et de formes de savoirs présentées dans le cadre théorique de cet article. Nous proposons dans le Tableau 4 deux exemples illustrant les éléments codés comme savoirs de référence, et comme savoir d'expérience :

Tableau 4 : Exemples de savoirs de référence et d'expérience

<p>Type : Savoirs de référence</p> <p>Forme : pédagogique</p>	<p>Comme l'affirme Pauline Kergomard citée par la DFC (2014) : « Si nous voulons que l'exercice de langage ne soit pas un exercice de perroquet, il faut que les enfants pensent ce qu'ils disent, et pour qu'ils le pensent, il faut qu'ils le vivent ». (DFC, 2014 :9) Ainsi, je considère que dans le cadre du langage, la situation de communication et l'intention de communication doivent être suffisamment explicites, ce qui rend la tâche beaucoup plus concrète chez les élèves.</p>
<p>Type : Savoir d'expérience</p> <p>Forme : Observation</p>	<p>Comme les élèves ont beaucoup de difficultés avec l'apprentissage d'une langue seconde, je trouvais pertinent de vérifier leur compréhension de l'intention de communication. En recherchant les énoncés et en fixant la structure linguistique à étudier, les élèves apprennent à manier la langue française à partir d'une infinité de modèles.</p>

Au total, 50 différents éléments ont été relevés dans les 29 justifications d'ordre didactique, certaines en contenant plus d'un. Le Tableau 5 présente les résultats de cette analyse :

Tableau 5 : Types et formes de savoirs sur lesquels se fondent les arguments

Types de savoirs	Formes de savoirs	Nombre d'éléments
Savoirs de référence	Institutionnels (Curriculum de l'Éducation de Base (CEB))	14
	Pédagogiques (Guide pédagogique des CI-CP, manuels du maître)	14
	Pédagogiques non référencés (fascicules de français, documents)	11
Total savoirs de référence		39
Savoirs d'expérience	Conception (intérêt de la mise en scène dans les apprentissages)	05
Total savoirs d'expérience		05
Motifs explicatifs	Instruction du maître-formateur	2
	Observation d'élèves	1
	Intérêts (Préparer à la communication, proposer des situations de communication, jeux de rôles etc.)	3
Total motif		06
Total général		50

On constate que 78 % (39/50) des éléments fondant les arguments sont des savoirs de référence. Cela peut s'expliquer par les instructions des maîtres-formateurs qui demandaient aux stagiaires de faire appel à des savoirs d'autorité (tirés d'auteurs didacticiens du langage) pour fonder leurs choix et établir des rapports avec les cours théoriques reçus au CRFPE. Par ailleurs, s'ils s'appuient sur des savoirs pédagogiques (14/50) et institutionnels (14/50) dans une proportion assez importante, une bonne partie des savoirs pédagogiques (11/25) ne sont pas accompagnés de références à l'auteur ou à l'ouvrage.

A titre d'exemple, l'argument d'ordre didactique suivant se fonde sur un savoir de référence puisqu'il fait allusion à la notion de « concret », mais la source n'est pas indiquée : *La séance d'acquisition doit se fonder sur une situation concrète puisque les élèves sont amenés à s'exprimer librement dans des situations de la vie courante.* Nous pensons que cette proportion de savoirs de référence non référencés, peut s'expliquer par le fait que les ressources documentaires des élèves-maîtres sont souvent tirées de photocopies, de documents sans auteur, de fascicules anonymes rendant difficile le référencement. Quant aux savoirs d'expérience, on constate qu'ils sont très peu sollicités, et le sont exclusivement par 5 stagiaires ayant auparavant enseigné dans les écoles privées.

Enfin, notre analyse nous a permis de classer 6 éléments en tant que « motifs explicatifs ». Ces éléments ne peuvent être considérés comme des savoirs d'expérience étant donné qu'ils sont liés au contexte : instructions du maître-formateur, remarques tirées de l'observation des élèves, proposition de situations de communication, etc. En guise d'illustration, cette justification d'ordre didactique nous montre à quoi servira l'activité qui consiste à utiliser la structure linguistique apprise dans diverses situations : *Je créerai diverses situations et je veillerai à ce que la majorité des élèves comprennent la tâche qui leur est demandée et qui consisterait à venir jouer un dialogue permettant l'utilisation de la structure apprise au cours de la leçon.* Bien que cette catégorie ne soit pas définie comme « savoir » à proprement parler, le recours à des motifs pour conforter ses choix peut, selon Ndoye (1998) s'avérer tout à fait pertinent si cela relève de l'intérêt, du besoin des élèves ainsi que d'une analyse rigoureuse de la situation didactique, ce qui est le cas pour les 15 élèves-maîtres de cette étude.

4.4. Pertinence des savoirs de référence

Pour étudier la pertinence des savoirs didactiques de référence tels qu'ils sont intégrés par les élèves-maîtres, la confrontation des arguments d'ordre didactique avec la nature des activités de l'enseignant et des élèves demeure essentielle au plan méthodologique (Chiss, 2016). Ce rapprochement permet de vérifier si les activités décrites sont suffisamment représentatives des savoirs de référence intégrés et, par conséquent, si ces derniers sont bien appréhendés par les élèves-maîtres. Pour y parvenir, nous avons repris chaque justification comportant un savoir didactique de référence afin d'établir si le savoir en question jouit d'une certaine pertinence. Nous avons ensuite pris connaissance du contenu de l'activité auquel l'argument fait référence, pour voir en quoi il reflète le savoir évoqué et, par conséquent, si le stagiaire l'utilise à bon escient. Le Tableau 6 présente des exemples de savoirs de référence exploités selon notre analyse.

Tableau 6 : Exemples de savoirs de références utilisés par les stagiaires

Savoirs de référence pertinents	
<p>Argument : L'activité proposée permet aux élèves d'intégrer le vocabulaire adéquat, les comportements non verbaux, le schéma intonatif, des structures et des règles syntaxiques simples dans des situations de production d'énoncés oraux relatifs à la prise de contact et à la prise de congé. (Coly <i>et al</i>, 2016 : 69)</p>	<p>Activités décrites : Le stagiaire donne aux élèves la consigne : « Maintenant que vous avez appris la prise de contact et la prise de congé, vous devez jouer un dialogue à deux où vous utilisez ce que vous avez appris ». Le stagiaire demande aux élèves de venir par deux jouer devant leur camarade un dialogue en utilisant la structure linguistique apprise Les élèves viennent par deux jouer le dialogue en variant les situations</p>
Savoirs de référence très peu pertinents	

<p>Argument :</p> <p>Le cours porte sur la recherche d'énoncés avec la mémorisation des répliques par les élèves qui apprennent à jouer le dialogue.</p>	<p>Activités décrites</p> <p>Vous allez écouter et observer</p> <p>Le maître use de gestes et de mimiques pour faire comprendre la situation de communication</p> <p>Le maître joue seul tout le dialogue en présentant les répliques</p> <p>Les élèves mémorisent toutes les répliques</p> <p>Le but de l'activité est de mémoriser les répliques pour jouer correctement le dialogue</p>
--	--

Dans le premier exemple, le stagiaire a raison sur le plan didactique d'affirmer que son activité permettra aux élèves d'intégrer plusieurs notions liées à la langue pour produire des énoncés oraux. Cependant, dans le second exemple, le stagiaire commet une erreur sur la démarche basée sur « la recherche d'énoncés ». En effet, l'activité décrite dans le Tableau 6 ne correspond guère à ce que l'on appelle, en didactique du langage, « la recherche d'énoncés » (Diagne, 1992). Elle est plutôt basée sur la présentation d'énoncés par le maître, une approche pas du tout pertinente. L'apprentissage de la langue orale se fait plutôt dans des situations de la vie courante et non par la répétition de phrases vides de sens. Le Tableau 7, ci-dessous étudie la pertinence des savoirs de référence sur la base des résultats de la confrontation entre les arguments d'ordre didactique et les activités présentées.

Tableau 7 : *Confrontation entre les savoirs de référence convoqués et les activités décrites.*

	Arguments	Activités décrites
Stage pratique	Pertinents	17
	Très peu pertinents	9
	Pas du tout pertinents	3

L'analyse révèle que 12 activités (9 peu pertinentes et 3 pas du tout pertinentes) sur les 29 étudiées ne reflètent pas un savoir didactique de référence bien construit par les élèves-maîtres. Ainsi peut-on considérer que les stagiaires du CRFPE de Dakar possèdent quand bien même de réelles compétences dans la construction des séquences d'enseignement-apprentissage, même si cela ne s'appuie pas de manière systématique sur une appropriation solide des savoirs didactiques, comme le montre l'exemple « très peu pertinent » du Tableau 7. Cette analyse nous amène à tirer la conclusion que la maîtrise des savoirs didactiques, pourtant choisis par les stagiaires eux-mêmes, reste toujours à améliorer dans le cadre de la formation continue des enseignants.

Conclusion

Cette étude exploratoire devait nous permettre de repérer et d'identifier les savoirs didactiques que des élèves-maîtres du CRFPE de Dakar mobilisent au moment de préparer leur leçon de langage. À la lumière des résultats, il demeure évident qu'une discordance entre ces savoirs didactiques de référence et la compréhension qu'en ont les stagiaires subsiste au terme de la formation. Cette discordance révèle, de notre point de vue, une difficulté à maîtriser des savoirs didactiques de référence, qui trouve ses origines dans le processus de confrontation des savoirs d'expérience des stagiaires avec ces savoirs de référence reçus lors de la formation théorique.

Nous estimons avec Ndoye (1998) que cette difficulté peut en partie s'expliquer par la formation didactique un peu trop éloignée de celle dite pratique à cause du dispositif d'alternance sur lequel sont bâtis les curricula de formation des maîtres au Sénégal. Pour que les élèves-maîtres maîtrisent les savoirs didactiques de référence, et soient capables de les traduire véritablement dans une logique d'action, il faut autant que faire se peut réduire cet écart considérable entre formation théorique et formation pratique (Perrenoud *et al*, 2008). Cela n'est possible que si le stagiaire apprend effectivement à analyser des situations didactiques sur le terrain de stage.

En effet, comme l'affirment Jonnaert et Vander Borghet (2009), c'est à l'occasion des stages pratiques que les élèves-maîtres apprennent à déterminer et à expérimenter dans la classe les savoirs didactiques *à* et *pour* enseigner correspondant réellement aux besoins de leurs élèves. L'appropriation des savoirs didactiques ne s'obtient donc pas par une formation exclusivement théorique. Il urge donc de réfléchir aux moyens de mettre en place des dispositifs de formation qui adaptent la formation didactique au contexte des stages pratiques afin de favoriser le développement des compétences professionnelles des enseignants.

Références bibliographiques

Aeby Daghe Sandrine, Bulea Bronckart Ecaterina *et al.* (2019), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique. Dialogues avec Bernard Schneuwly*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Barth Britt.-Mari (2002), *Le savoir en construction*. Paris : Retz.

Bautier Élisabeth. (2016), « Le Cercle oral : Entretien avec Elisabeth Bautier, professeure à l'université de Paris 8. »

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/5/RA16_C3_FRA_1_oral_pratique_bautier_573665.pdf, consulté le 25 mars 2020.

Buysse Alexandre Alfred Jean (2000), « Les mécanismes inductifs et déductifs dans la genèse des savoirs des enseignants en formation ». Dans *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*. Québec, QC. Volume 1. Maubant Philippe., Clénet Jean et Poisson Daniel. (dir.) : Presses Universitaire du Québec. pp. 267-307.

Chartrand Suzanne (2013), « Enseigner à justifier ses propos de l'école à l'université ». *Correspondance*, 19(1), 78-91.

Chevallard Yves (1985), *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.

Chiss Jean-Louis (2016), *De la pédagogie du français à la didactique des langues. Les disciplines, la linguistique et l'histoire*. Paris : L'Harmattan.

Coly Gaston Pierre et al (2016), *Guide Pédagogique de la 1^{ère} étape de l'enseignement élémentaire*. Dakar : Éditions MEN. .

Direction de la Formation et de Communication. (2014), *La didactique des disciplines à l'école élémentaire*. Dakar : Éditions MEN

Diagne Amadou Wade (1992), *L'expression orale et écrite à l'école élémentaire*. Dakar : NIS.

Forget Marie-Hélène (2019), « Savoirs didactiques de stagiaires en enseignement du français : que révèlent leurs préparations de cours ? » *La Lettre de l'AIRDF*, (65), pp. 27-34.

Forget Marie-Hélène (2016), « L'oral « pour soi » : tactiques automédiatrices pour l'élaboration de justifications écrites ». *Recherches en didactiques*, 12(21), pp.39-56.

Gagnon Odette (2014), « Rédaction d'une séquence explicative par de futurs enseignants de français au secondaire ». *Le français aujourd'hui*, (184), pp. 55-68.

Gauthier Clermont, Desbiens Jean-François., Malo Annie., Martineau Suzanne et Simard Denis (1997), *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : Presses Universitaires de Laval.

Gauvin Isabelle., Boivin Marie-Claude., Duchesne Julie et Lefrançois Pascale (2017), « Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement ». Dans *Former à l'enseignement de la grammaire*. Villeneuve-d'Ascq. Bulea Bronckart Ecaterina et Gagnon Roxane (dir.) : Presses Universitaires du Septentrion. p. 69-96.

Gouin Josée-Anne., Hamel Christine et Falardeau Érick. (2016), *Soutenir la circulation des savoirs inter-travaux des étudiants-stagiaires en formation initiale en enseignement*. Montréal, QC : Communication au Colloque de l'AIRDF.

Jonnaert Philippe et Vander Borgh Cécile (2009), *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

Laparra Marceline (2016), « Réflexions sur les pratiques ordinaires de l'oral. Entretien avec Marceline Laparra. » http://cachemedia.eduscol.education.fr/file/Français/67/1_oral_pratique_laparra_573671.pdf, le 18 août 2019.

Legendre Renald (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal-Paris : Guérin/Eska.

Lussi Borer Valérie (2015), « Savoirs et conception de formations à l'enseignement. » *Enjeux Pédagogiques*, (24), pp. 17-18.

Ndoye Aliou. (1998), *Méthode de langage : Problématique de l'initiation en français au Sénégal, recherche de solutions, méthodes d'enseignement utilisées*. Dakar : SEMA.

Pailly Pierre et Mucchielli Alex (2012), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.

Perrenoud Philippe., Altet Marguerite., Lessard Claude., Paquay Léopold (2008). « Introduction. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience professionnelle : Intégration ou déni mutuel ? » Dans, *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles, BE. Perrenoud Philippe., Altet Marguerite., Lessard Claude et Paquay Léopold (Dir.): De Boeck. pp. 7-20

Reuter Yves., Cohen-Azria Cora., Daunay Bertrand., Delcambre Isabelle et Lahanier-Reuter Dominique (2007), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Thiébaud Marc et Vacher Yann (2020), « L'analyse de pratiques professionnelles dans une perspective d'accompagnement, d'intelligence collective et de réflexivité ». *Revue de l'Analyse de Pratiques Professionnelles*, (18), pp.43-69.

Van der Maren Jean-Marie (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, QC : Presses Universitaires de Montréal.

Vanhulle Sabine (2009), « Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir ». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (90), pp. 167-188.