

## Colloque international

Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue de l'Université Virtuelle de Tunis  
Les 28-29 avril 2023, à Hôtel El Mouradi Tozeur, Tunisie

### L'évolution des pratiques d'enseignement et de formation en didactique du français : quels résultats de recherche ?

Dans sa définition de la transposition didactique, Perrenoud (1998) fait allusion aux rapports mutuels entre savoirs didactiques et pratiques professionnelles et postule qu'il n'y a pas de savoirs sans pratiques ni de pratiques sans savoirs et qu'il faut partir de pratiques pour identifier des compétences. S'inscrivant dans la lignée des travaux récents en didactique du français qui mettent la focale sur l'analyse des pratiques d'enseignement et de formation initiale et continuée (voir notamment les colloques de Poitiers (octobre 2020) et de Toulouse (mars 2023)), ce colloque invite les auteurs à interroger l'évolution que suscite le changement des pratiques. Ce faisant, il s'appuie sur le postulat que le changement constitue un moteur de progression de « l'agir professionnel » et un support de contournement d'obstacles. A travers l'analyse des pratiques, ce colloque vise avant tout d'étudier l'évolution et la transformation du réel et de « la pensée enseignante » en vue de permettre avec le soutien des didacticiens une amélioration des apprentissages des élèves et des étudiants (Goigoux, 2022). Cette analyse peut en outre s'associer à d'autres intentions de « professionnalisation » et de production des savoirs sur les pratiques (Marcel et al., 2002) dont la production de savoirs langagiers (Cizeron, 2010 ; Filliettaz, 2014; Dupuy et Soulé, 2021). A ce propos, plusieurs recherches (par exemple les travaux de Bucheton sur le « multi agenda » de l'enseignant) se sont intéressées aux dimensions de l'activité enseignante ainsi qu'à « la réflexivité » dont elles pouvaient faire l'objet en s'appuyant sur l'analyse des interactions en classe et de discours d'enseignants sur leurs pratiques. Ces recherches favorisent la construction de nouveaux savoirs professionnels à transmettre en formation<sup>1</sup>. En particulier, l'analyse des gestes professionnels (Dufays, 2019) et des postures des enseignants est considérée aujourd'hui tant par les formateurs que par les chercheurs comme un outil privilégié pour former les enseignants à la réflexivité et pour les stimuler à agir en professionnels réflexifs

#### ▪ Évolution et circulation des concepts et modèles didactiques : quels impacts sur les pratiques d'enseignement et de formation ?

De vifs débats se poursuivent au sein de l'AIRDF autour des enjeux praxéologiques de la didactique du français, de ses interventions dans le champ social et de sa visibilité jugées encore insuffisantes. À côté de l'intérêt commun des chercheurs pour la production de savoirs scientifiques sur cette discipline, une attention particulière est accordée depuis nombre d'années aux conditions de diffusion des résultats de ces recherches dans les pratiques partagées de formation initiale et continuée et dans le travail enseignant (Goigoux, 2002, Cicurel, 2011). Les influences croisées entre recherche et espaces d'enseignement et de formation universitaire (traitées lors du 13<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF, Montréal, 2016)<sup>2</sup> ont donné lieu à plusieurs contributions<sup>3</sup>. De nombreuses publications (*Le français aujourd'hui* n° 188, 2015 ; Derouet, 2002 ; Marlot, 2020 ; Garcia-Debanc, 2021 ; Denizot et Garcia-Debanc, 2021) interrogent des concepts issus de la recherche et la façon dont s'effectue leur circulation ainsi que le discours de leur vulgarisation (*Le français aujourd'hui* n° 204, 2019 ; *Repères* n° 63, 2021). En outre, les conditions de la diffusion des résultats de recherches dans les dispositifs de formation et les critères de leur légitimation ont été récemment questionnées lors du 15<sup>e</sup> colloque de l'AIRDF qui s'est tenu à Louvain-la-Neuve en mai 2022 (cf. notamment la conférence inaugurale de Goigoux, 2022).

Du fait que toute « didactique essaie de rendre compte des pratiques, de les influencer et de les transformer dans la perspective de lutte contre l'échec scolaire » (Halté, 2000), beaucoup de travaux de recherche ont questionné les tensions ainsi que les filiations qui se nouent entre les objets fournis par la recherche et les réalités de classe,

<sup>1</sup> Cf. Travaux du DILTEC, notamment, Samedi de l'ED-268 Langage et langues (avril 2017) : « Analyse de pratiques et réflexivité : quels objets pour une recherche en didactique des langues ? ».

<sup>2</sup> Intitulé : « Diffusion et influences des recherches en didactique du français », 25-26 et 27 août. UQAM, Montréal.

<sup>3</sup> Cf. n° 44 et 65 de la *Lettre de l'AIRDF* ; Garcia- Debanc, 1990, 2007 ; Nonnon, 1998 ; Donnay et Bru, *dir.*, 2002 ; Gauthier et Mellouki, Tremblay et al. (dir), 2020) 2006 ; Maubant, 2006 ; Hofstetter et Schnewly, *dir.*, 2009 ; Penloup, 2017 ; Dolz et Gagnon, *dir.*, 2018 ; Plane et Rinck, (dir.), 2021.

entre ces objets et la formation des enseignants stagiaires et chevronnés. Cherchant à comprendre et à favoriser l'évolution et le développement des pratiques d'enseignement et de formation, ce colloque invite d'abord à examiner l'évolution des concepts et des modèles didactiques, en ce compris les modèles d'analyse des pratiques enseignantes (Goigoux, 2007 ; Couturier et al., 2013) pendant leur circulation d'un domaine à un autre ou d'un espace à un autre. Il interroge les concepts pivots sur lesquels ont été impliqués des enseignants de français dans les formations initiale et continue en postulant que les concepts sont « des syntagmes opératoires et stables dans une discipline qui servent à appréhender, décrire, expliquer et transformer le réel » (Daunay, Reuter et Schneuwly, 2010).

Quel est l'impact de l'évolution et de la circulation des concepts et modèles didactiques sur les pratiques des enseignants et des formateurs<sup>4</sup> ? Quels critères ont-ils été déterminés pour le passage à l'échelle des produits de recherche considérés comme résultats ? Qu'est-ce qu'un « résultat » ? Comment s'opère la circulation des savoirs sur l'enseignement dans les dispositifs de formation et dans les documents officiels (manuels, guides d'activités) ou dans les discours qui entourent les pratiques ? Est-ce que les enseignants débutants ou stagiaires s'appuient explicitement dans leurs pratiques de classe sur des modèles enseignés en formation initiale et ou se livrent-ils à des pratiques spontanées et improvisées ? Quels obstacles les formateurs et les enseignants rencontrent-ils dans la mise en œuvre des outils et dispositifs de la recherche ? Quels sont les vecteurs de leur vulgarisation et les conditions de leur appropriation par ces deux acteurs sociaux ? Est-ce que leur mise en place nécessite forcément un dispositif de formation de type collaboratif/ coopératif/ participatif piloté par la recherche ? Qu'en est-il pour ce processus quand la formation s'effectue hors dispositif de collaboration explicite et dans les situations de formation initiale en alternance effectuée sur terrain, en classe de stage et dans les instituts de formation ? (Marlot, 2020).

#### ▪ **Entre pratique de formation et pratique d'enseignement : quelles filiations, quelles ruptures ?**

Dans le cadre de l'intérêt particulier accordé par les chercheurs et les formateurs à l'agir enseignant depuis 1990, une large panoplie de notions liée à l'activité de l'enseignant a été fournie, et ce, par rapport aux différents domaines (littérature, oral, écriture, lecture, lexique, grammaire, orthographe) et niveaux (du primaire au supérieur)<sup>5</sup> de la discipline « français ». Des tensions et écarts sont repérables entre les discours de formation et les pratiques d'enseignement déclarées et/ou observées, mais aussi entre les contenus de formation et leur mise en œuvre « chez tous les acteurs des situations scolaires » (Garcia-Debanc, 2010). Se pose ainsi la difficulté d'analyser les pratiques effectives des enseignants en raison de leur complexité et de leur multi-dimensionnalité, et celle de saisir « l'effet maître », impacté lui-même par d'autres facteurs d'ordre contextuel, administratif et personnel. Quelle composante de l'agir professionnel explorer lors de l'analyse ? Quels moments privilégier, avant, pendant ou après l'action en classe ? Quelles méthodes de recherche adopter pour le faire ? L'autre problème tient à l'inconstance des critères d'efficacité qui varient chez le même enseignant d'un cours à un autre ou d'un enseignant expérimenté à un enseignant novice (Wirthner, 2011). Enfin, se pose également le problème entourant l'élaboration des modèles « d'intelligibilité des pratiques » une fois ces modèles confrontés à la complexité des différentes situations d'enseignement.

En quoi les pratiques des enseignants mettent en œuvre les pratiques de formation ou discours, programmes et contenus privilégiés de formation ? Quels obstacles les enseignants rencontrent-ils dans la mise en œuvre de ces dispositifs de formation ? S'agit-il de les mettre en œuvre en les prenant pour invariants de l'activité ou plutôt de les adapter aux contextes d'enseignement-apprentissage en les régulant et les réajustant en fonction des besoins affichés ou des obstacles rencontrés pendant le cours ?

---

<sup>4</sup> En Tunisie, le modèle de « *praticien réflexif* » est exploité en formation initiale de futurs enseignants des écoles primaires dans une visée de professionnalisation dans le cadre de la réforme de 2016 du système scolaire tunisien pilotée par les deux ministères de l'Enseignement Supérieur et de l'Éducation. Cet intérêt nouveau et commun s'est traduit à travers la co-création de la LAEE (Licence Appliquée en Éducation et Enseignement) dans dix parcours implantés dans la majorité des universités tunisiennes à la place de l'ancien parcours déjà fermé des ISFM (Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres). Deux sessions de formation des formateurs au profit d'enseignants universitaires et d'inspecteurs pédagogiques œuvrant à cette licence ont été conduites dans le cadre de cette collaboration interministérielle et avec l'UNICEF-Cambridge Éducation par des experts français et tunisiens. La première a été pilotée en 2017-2018 par Marguerite Altet, Philippe Maubant et Mourad Bahloul autour de « *la démarche d'analyse des pratiques professionnelles* », « *l'analyse de l'activité du travail éducatif et enjeux pour la réussite des parcours de professionnalisation par alternance : théories et concepts-clés* », « *la pédagogie universitaire en formation professionnelle* ». La deuxième, entamée dans l'année académique en cours (2021-2022), a été assurée par Marguerite Altet, Mourad Bahloul, Faten El Meddah et Danièle Houpert en vue de renforcer les compétences professionnelles des formateurs enseignants et inspecteurs. Cette dernière formation a débouché sur l'élaboration collective de sept syllabus intitulés : *métier de l'enseignant ; analyse des pratiques professionnelles ; éducation inclusive ; sociologie ; compétences de vie ; ingénierie pédagogique ; ingénierie de formation*. Ajoutons à cela que certains de ces objets de formation sont pris en compte en tant qu'unités d'enseignement dans la maquette et le plan d'études de cette licence : *analyse des pratiques professionnelles et gestion de classe* pour la 2<sup>e</sup> année ; *analyse des pratiques professionnelles, éducation spécialisée et compétences de vie* pour la 3<sup>e</sup> année.

<sup>5</sup> Cf. Garcia-Debanc et al., 2008 ; Filliettaz L. (2014).

## ▪ De la pratique de formation et d'enseignement vers la recherche

Des recherches sont menées pour montrer en quoi les orientations actuelles données au travail de l'enseignant et à sa formation ont une incidence sur les travaux en didactique (*Repères*, 67, 2023 ; *La Lettre de l'AIRDF*, 28, 2001 et 44, 2009). Elles sont centrées sur l'étude de l'impact de l'analyse des pratiques développées en formation professionnelle sur la recherche. Dans ce cas, l'analyse des pratiques enseignantes et de formation initiale et continue est suivie d'une confrontation entre les programmes enseignés et les contenus privilégiés de formation avec les cadres et modèles didactiques. L'accent est mis sur l'étude des évolutions que connaissent les modèles didactiques en passant par la formation initiale et continuée pilotée par les chercheurs-formateurs. Et ce, en partant de l'idée qu'il faut d'abord explorer l'activité enseignante en vue d'élaborer soit une ingénierie de formation (initiale des futurs enseignants et continue d'enseignants chevronnés), soit une ingénierie didactique.

Comment s'effectuent ces processus d'évolution dans l'ingénierie de formation (commençant par l'analyse des besoins de terrain et débouchant sur l'élaboration des dispositifs de formation ou sur la théorisation des pratiques et des gestes professionnels) et dans les pratiques des enseignants ? Quels concepts et modèles issus de la recherche sont-ils pris pour outils d'analyse des « pratiques efficaces » des enseignants et que cette analyse même peut enrichir en retour ? Avec quels nouveaux concepts, « savoirs professionnels » ou « savoirs d'action » (Barbier, 1996, Barbier René, 2004 ; Coail et Gourdet (dir.), 2008) les pratiques de formation et d'enseignement nourrissent-elles en retour la recherche en didactique du français ? Dans quelle mesure l'exploration de ces pratiques permet-elle de réinterroger le statut des savoirs didactiques dans l'activité effective de l'enseignant ?

## ▪ Décrire les pratiques enseignantes et formatives pour les faire évoluer

Un intérêt grandissant pour les pratiques tant en formation qu'en recherche a été manifesté depuis les journées d'études de la DFLM organisées par le colloque de l'AIRDF organisé par Marquillo à Poitiers en 2000 (Marquillo Larry, 2001) dans nombre de travaux qui visent à décrire, interpréter et/ou mesurer l'efficacité des dispositifs d'enseignement-apprentissage ou de formation. Il s'agit, d'abord, d'« une compréhension et d'une explication fondamentales de l'action enseignante telle qu'elle se manifeste dans les pratiques ordinaires » vu l'importance de l'analyse de l'action dans le processus de construction des connaissances et du rôle fédérateur que joue l'enseignant dans cette analyse (Schön, 1991). Des travaux approfondis<sup>6</sup> de plusieurs équipes de recherche ont cherché à appréhender la complexité du travail enseignant et des besoins en formation professionnelle, ainsi qu'à mieux décrire l'analyse des pratiques enseignantes que Goigoux (2007) définit comme « une analyse de la tâche redéfinie ». La visée praxéologique de transformation des pratiques d'enseignement s'opère par la collecte et l'analyse de grands corpus scolaires, oraux ou écrits, les études longitudinales sur les effets à court, moyen et long terme d'interventions d'enseignement (Garcia-Debanco, 2010 ; Guérin et al., 1991 ; Saujat, 2004 ; Schubauer-Léoni et Dolz, 2004). Les travaux sur « la réflexivité » prise à la fois comme facteur et trace de professionnalité ont pénétré d'autres champs disciplinaires (sociologie, psychosociologie, sciences de l'éducation, management, etc.) et le champ de la formation initiale des enseignants stagiaires qui joue un rôle fédérateur dans le changement de l'agir professionnel. Beaucoup de chercheurs ont questionné l'évolution des concepts de recherches sur la posture ou le modèle du « *praticien réflexif* » (Bishop et Cadet, 2015 ; Nonnon et Goigoux, 2007) qui s'est étendu en formation pour devenir un modèle de professionnalité enseignante. Ce modèle fondé sur le principe que « toute pratique manifeste une réflexion *dans* [et *sur*] l'action » a connu des évolutions successives (Bishop et Cadet, 2015). Elles sont traduites en formation par le passage de l'intérêt en formation du savoir à une centration sur l'individu qui analyse son activité et réfléchit sur son action (Bishop 2013), puis, sur l'objet à réfléchir, les situations didactiques, l'action située et conjointe entre enseignant et élèves ou la *co-activité* (Schneuwly, 2012, 2015), enfin, sur « la *transaction* » ou l'action « à travers l'autre ». Pour être comprise, l'action doit être vue, décrite, à travers l'autre, à la fois autrui et environnement (Sensevy, 2011).

La question de l'évolution générée par le changement de l'agir professionnel a été mise au cœur des travaux récents menés par des équipes œuvrant au sein de l'unité DILTEC (Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3) sur le discours en classe. Ces travaux centrés au début sur l'étude des interactions didactiques ont évolué vers l'étude de l'agir enseignant, puis vers l'étude de la pratique réflexive de l'enseignant, enfin, vers l'étude du changement de l'agir en question. Le dernier colloque (juin-2022)<sup>7</sup> mené par le groupe IDAP s'est intéressé à l'étude du changement que l'enseignant réflexif opère au sein de son agir et de ses gestes et postures pour faire face aux obstacles<sup>8</sup> et repérer des solutions grâce à sa nouvelle « posture réflexive », et mettre en œuvre les dispositifs de formation suite à une formation ou à une recherche. Dans ce colloque, une attention particulière est accordée au changement des

<sup>6</sup> Cf. Bernié, Goigoux, coord., 2005 ; Bucheton, 2009 ; Garcia-Debanco, Sanz-Lecina, 2008 ; Goigoux, Vergnaud, 2005 ; Reuter, 2007.

<sup>7</sup> Intitulé : « Agir professoral et changement. Pourquoi et comment change-t-on quand on enseigne une langue ? ».

<sup>8</sup> Intégrée à cette perspective évolutive, la notion « d'obstacles » a fait déjà l'objet de deux manifestations scientifiques au sein du DILTEC : le colloque international (juin-2017) et le symposium inter-équipes DILTEC/ IMAGER/ TALES /GRAFE (mars-2019). Cf. Balslev, Bulea Bronckart, Laurens, Nicolas. (dir.). (2022) ; Clot (2008).

gestes professionnels et des postures d'enseignants débutants du fait que ces derniers trouvent une difficulté à ajuster leur action en situation pour contourner des obstacles et des imprévus, que les ajustements de leur action se développent progressivement au cours de leur formation (Bucheton et Soulé, 2009)<sup>9</sup>, et que l'efficacité des pratiques passe par des gestes professionnels plus ajustés, mobilisés et improvisés dans l'action (Bucheton, 2015). L'évolution de l'agir enseignant peut s'effectuer *par et dans* l'interaction prise pour lieu de changement et par les ressources ou dispositifs fabriqués dans l'action et non uniquement par les dispositifs de changement prescrits. L'étude du changement pris pour moteur et indice de développement et de professionnalité<sup>2</sup> implique également la formation initiale qui, prise pour levier d'évolution de l'agir professionnel, doit être progressive et évolutive des pratiques d'enseignants novices et expérimentés.

Quelles évolutions sont observées dans les pratiques d'enseignants novices et chevronnés suite à une formation initiale, en alternance ou continuée ? Comment serait-il possible de les mesurer ? Quels dispositifs, objets de formation sont-ils mis en place pour former les acteurs (formateurs et enseignants) et développer leurs pratiques ? Quelles démarches d'enseignement sont-elles jugées plus performantes en formation ? Sur quels indicateurs de performance s'appuie l'analyse des pratiques visant l'évolution et l'amélioration des pratiques ? Quels dispositifs d'enseignement-apprentissage ou de formation seraient-ils jugés plus efficaces ? Quels ajustements, changement de postures et de gestes professionnels sont-ils opérés par les enseignants débutants et chevronnés pour contourner un obstacle ou un imprévu et ajuster son action ? Comment parviennent-ils à transformer leur bagage réflexif en ressources d'action ?

Liés aux points internes susdits, les projets de communications peuvent s'inscrire dans l'un des trois axes suivants :

### **Axe 1 : Évolution des concepts et des modèles didactiques sur les pratiques d'enseignement et de formation**

Reuter (2020) distingue trois espaces *dans et à travers* lesquels circulent et évoluent les résultats de la recherche en didactique du français ou les concepts et modèles qu'elle développe et/ou reconfigure : un espace de *recommandations* ou de *formation* (inspection, associations, manuels, etc.), un espace de *pratiques* (d'enseignement et d'apprentissage) et un espace de *reconstruction-appropriation* par les acteurs. Si les concepts « participent à la construction des cadres théoriques qui, associés à une méthodologie de collecte et d'analyse de données prélevées sur le terrain scolaire ou universitaire, permettent de produire des résultats de recherche (Denizot et Garcia-Debanc, 2021 ; Garcia-Debanc, 2021), les modèles correspondent à « une formalisation qui permet d'analyser ce qui est enseigné (ou non), ce qui est enseignable (ou non), et les façons dont c'est enseigné » (Reuter et al., 2013). Inscrit dans le prolongement des travaux entrepris par maintes équipes de recherche en vue de développer le champ épistémique et conceptuel de la didactique du français, ce colloque questionne l'évolution des concepts et modèles<sup>10</sup> qu'elle a construits et/ou empruntés à d'autres champs disciplinaires intéressés par l'activité professionnelle et « le travail enseignant » (psychologie, théories de l'activité (Clot, 1999), sciences de l'éducation, didactiques des disciplines, ergonomie du travail, linguistique interactionnelle, didactique professionnelle (Pastré, 1999, 2015 ; Schwartz, 2009), etc.). À titre d'exemple, le prochain colloque de l'ARCD (Genève, 27-30, juin 2023) questionne les évolutions curriculaires qui tendent à (re)questionner la structuration des savoirs des différentes disciplines à l'école lesquelles évolutions se traduisent par le passage du « code sériel » des savoirs scolaires au « code intégré »<sup>11</sup>.

- Quels « dispositifs »<sup>12</sup> d'enseignement et de formation sont-ils à l'usage ? Dans quelle mesure un dispositif en tant qu'ensemble d'outils, de démarches, de discours et d'activités permettant la réalisation d'un but fixé, constitue-t-il un révélateur des mutations de l'école ? Est-il aisé de reconnaître les modèles ou cadres théoriques qui sous-tendent ces dispositifs à travers l'analyse des pratiques des enseignants et des formateurs appartenant à différents contextes ? Quels modèles sous-tendent les pratiques dites « efficaces » ou encore « récurrentes » des enseignants ?
- Quelles transformations ces concepts et modèles théoriques liés à l'activité enseignante et formative et traités par différentes didactiques et domaines de recherche scolaires et extrascolaires ont-ils subies en circulant d'une didactique à une autre ou d'un champ de recherche à un autre ? Comment ont-ils été traduits, par voie de conséquence, dans les discours et contenus de la formation des enseignants de français ? Quelles transpositions et contextualisations connaissent ces concepts et modèles en passant d'un contexte

<sup>9</sup> Bucheton (2015) constate la mobilisation prédominante chez les enseignants débutants des postures de *contrôle* et d'*enseignement*.

<sup>10</sup> Cf. N° 189 -190, *Pratiques*, 2021 ; Goigoux, 2007 ; Champy-Remoussenard et Daunay, 2011.

<sup>11</sup> Ce colloque « Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoirs et pratiques pour entrer dans la complexité du monde » interroge l'intégration aux curriculums de nouveaux objets d'enseignement tels les « *soft skills* », des domaines multi-référencés « *éducations à* » (au développement durable, à la santé, à la citoyenneté, etc.), de nouveaux modes de communication et espaces de médiation des savoirs liés à l'école (musées, associations, conservatoires, clubs sportifs, etc.).

<sup>12</sup> Le n° 223 de la revue *Le français aujourd'hui* (décembre 2023) questionne les usages de la notion de « dispositifs » dans l'enseignement du français et la formation sur et en français, en l'abordant comme un révélateur des évolutions de la discipline.

d'enseignement et de formation *en et sur* le français à un autre (français langue maternelle, langue seconde, langue étrangère, « langue étrangère à statut privilégié » comme pour le cas de la Tunisie) ?

- À quelles difficultés les enseignants et les formateurs se heurtent-ils pour se les approprier et les mettre en œuvre ? Dans quelle mesure, les pratiques enseignantes peuvent-elles être porteuses d'objets de savoirs didactiques (savoir et savoir-faire enseignés) ?

Inscrit dans une perspective diachronique, cet axe convoque des communications qui présentent un aperçu épistémologique et historique des concepts et des modèles sur les pratiques d'enseignement et/ou de formation dans un contexte donné, et qui interrogent leurs évolutions, filiations et/ou ruptures quand ils migrent d'un champ disciplinaire au champ de la didactique du français et *vice versa* ou quand ils sont transposés dans les espaces d'enseignement et de formation initiale et continuée.

## **Axe 2 : Les gestes et les postures comme outils d'analyse et d'évolution des pratiques**

Comme il a été susmentionné, de nombreux travaux ont été conduits à la fois dans un but de professionnalisation et d'évolution des pratiques d'enseignants et des situations d'enseignement en prenant la réflexivité comme levier de développement de l'agir professionnel (cf. pour un état des lieux, Nonnon et Goigoux, 2007 ; Carnus, Garcia-Debanc, Terrisse, 2008 ; Bishop et Cadet 2015 ; Sensevy, 2011 ; Schnewly, 2012 ; Dewey, 1938, 1947). Il s'agit de comprendre le travail pour mieux le transformer (Goigoux, 1994, 1998-b, 2000-b, 2003-b), en soutenant que l'amélioration des pratiques d'enseignement est possible (Goigoux, 2007). Les données des recherches issues de l'analyse des interactions de classe et des discours des enseignants sur leurs pratiques sont exploitées pour développer le regard réflexif des enseignants en formation, à côté de la transmission en formation des savoirs sur lesquels ces recherches ont conclu. Des travaux sur l'agir professoral<sup>13</sup> ont visé la description de la dimension relationnelle (entre enseignant et élève) de l'activité enseignante (Schnewly, 2015), mais aussi ses aspects techniques et rationnels. Dans le but de former un enseignant réflexif, des chercheurs (Bucheton, Carayon, Faucanié, Laux et Morel, Crinon et Delarue-Breton) reviennent sur des concepts issus de la recherche basée sur l'analyse des pratiques et devenus des outils d'analyse des situations de classe pour les formateurs de formateurs. Le concept de « geste professionnel »<sup>14</sup> et ses déclinaisons : « *gestes de métier* (Sensevy, 2005 ; Jorro, 2002, 2004), *gestes langagiers* (Jorro, 2005), *gestes didactiques* (Jaubert et Rebière, 2005), ou ses corollaires : « *multi-agenda*, *jeu croisé des postures*, *jeu croisé des gestes didactiques* et *gestes d'étude des élèves* (Jorro, 2005), *logiques d'arrière-plan* » (Bucheton, 2008) sont les plus investis. Le recours au geste par l'enseignant est une façon d'ajuster son action ou d'actualiser ses « *préoccupations* » récurrentes (l'*atmosphère*, le *pilotage*, l'*étayage*, le *tissage* et la transmission des *contenus d'enseignement*) et ses « *postures* » de *contrôle*, d'*accompagnement*, de *lâcher-prise* et d'*enseignement* ou du *magicien* (Bucheton, 2015 ; Dupuy et Soulé, 2021). Le modèle du *multi agenda* des gestes professionnels et des postures des enseignants développé par Bucheton permet de décrire, d'analyser la pratique enseignante et de rendre compte de sa complexité et des caractéristiques favorisant l'exercice et la transformation du métier (Dupuy, Soulé, 2021). Du fait que l'agir enseignant « est constamment ajusté, qu'il provoque mutuellement en retour l'ajustement des élèves (Sensevy, 2011) et que l'efficacité passe par des gestes professionnels plus ajustés, mobilisés et improvisés dans l'action, l'enseignant doit savoir s'ajuster à la discipline, aux tâches et surtout à la diversité des élèves. Un travail sur des gestes professionnels plus ajustés et renouvelés doit être au cœur de la formation, en ce qu'il permet aux jeunes enseignants d'augmenter leurs capacités d'auto-analyse et d'accélérer leur développement professionnel. Bucheton (2015) affirme que les transformations pédagogiques les plus importantes peuvent se faire dans un travail sur la posture d'*accompagnement* qui, située entre celles de *contrôle* et de *lâcher-prise*, permet d'apporter une aide de proximité aux élèves en leur laissant du temps pour réfléchir.

Les gestes et les postures décrits et modalisés par les chercheurs et les formateurs sont pris pour révélateurs d'évolution et de progression des pratiques des enseignants quand ils les changent pour faire face à un obstacle survenu lors de l'interaction. Le changement de l'agir professionnel ou des gestes et postures a fait l'objet des travaux<sup>15</sup> cherchant à identifier les « *obstacles* » émergeant au cours de l'interaction dans des situations de classe (obstacles liés à la langue, au contexte éducatif ou aux relations interpersonnelles), et à dégager les postures adoptées par les enseignants pour y faire face (postures de *contournement*, de *résistance* et de *prise de décision*). Chabanne et Dezutter (dirs., 2011) développent des gestes de régulation et d'improvisation professionnelle alors que trois processus relatifs au changement du travail enseignant, « *la renormalisation* », « *l'élasticité* » et « *l'improvisation* » sont considérés comme ressources pour la professionnalité et le développement professionnel

<sup>13</sup> Comme le travail de l'équipe ED-268 Langage et langue du DILTEC-avril 2017 : « Analyse des pratiques et réflexivité : quels objets pour la recherche en didactique des langues ? ».

<sup>14</sup> Ce concept a été initié en 2000 par Jorro, puis développé grâce aux travaux de Bucheton dans le cadre du LIRDEF de Montpellier.

<sup>15</sup> Cf. Colloque international et inter-équipes de recherche (DILTEC, juin 2017) « Les obstacles dans l'enseignement des langues : quelles postures enseignantes ? ».

(Muller, 2022). Les obstacles constituent ainsi des éléments déclencheurs et occasions pour l'évolution du répertoire de l'enseignant novice ou chevronné.

- Quelles nouvelles compétences professionnelles chez l'enseignant les travaux sur l'agir professionnel et la réflexivité convoquent-ils ?
- Quels gestes et postures sont-ils transmis en formation initiale et continuée et à adopter par les enseignants selon les recherches sur les pratiques enseignantes pour développer leur regard réflexif ?
- Comment les gestes et les postures sont-ils exploités par la recherche et la formation didactique pour faire évoluer et développer les pratiques d'enseignement et de formation ?
- Comment l'obstacle est-il traité, énoncé et perçu par l'enseignant ? Comment peut-il être appréhendé comme indice de l'agir professoral en développement ?

Cet axe interpelle les travaux de recherche centrés sur l'étude compréhensive et l'analyse des gestes et des postures d'enseignants et de formateurs en les prenant comme supports ou traces d'évolution et de développement de leurs pratiques formatives et enseignantes.

### **Axe 3 : Entre pratiques d'enseignement effectives et leur verbalisation, quelles traces d'évolution ?**

Aborder la question de l'évolution des pratiques d'enseignement et du développement professionnel implique souvent soit d'en définir les traces par des outils d'analyse adaptés soit de favoriser cette évolution et de l'accompagner au sein d'une recherche intervention en classe (modifier les pratiques *pour* et *par* un dispositif de formation et de recherche au sein d'une ingénierie, Goigoux, 2022). Développer ou améliorer les pratiques en les analysant impose la formation des formateurs et des formés sur des démarches jugées plus performantes et plus efficaces et la mise en œuvre au sein d'une recherche d'optimisation d'un dispositif d'analyse des dysfonctionnements à partir d'indicateurs de performance prédéfinis. Ce « dispositif est négocié entre le praticien qui accepte ce retour sur sa propre action et l'enquêteur »<sup>16</sup>. Lorsque l'intention de l'analyse est la professionnalisation, elle est très liée à la verbalisation<sup>17</sup> des pratiques professionnelles les plus fréquentes et à l'analyse des pratiques de formation (discours et dispositifs). Le dispositif doit favoriser le questionnement de l'enseignant sur sa propre démarche et son attitude, sa maîtrise des gestes professionnels et sa construction identitaire (Marcel et al., 2002) à partir des transcriptions de son discours sur l'action située commentant sa pratique (entretiens d'auto confrontation<sup>18</sup>, entretiens réflexifs, explicatifs, croisés, etc.). Cette étude compréhensive peut aussi se baser sur l'observation de classes et de pratiques effectives enregistrées en vue de les confronter aux pratiques déclarées par l'enseignant.

L'objectif de l'observation des pratiques effectives et de l'analyse de leurs verbalisations par les enseignants consiste à décrire à travers des procédés linguistiques, les interactions langagières, gestes et postures qu'ils adoptent pour réguler leur action, résoudre un problème ou contourner un imprévu. Ces outils permettent en même temps de saisir les traces du changement que les enseignants apportent dans l'immédiateté et en temps réel à leurs pratiques pour faire face à ces obstacles pendant qu'ils enseignent ou qu'ils mettent en œuvre un dispositif de formation (un concept ou un modèle didactique). Partant du principe qu'on n'enseigne pas de la même façon lorsqu'on est novice ou chevronné, les deux types d'analyse peuvent se compléter et s'associer à une observation longitudinale inscrite soit dans la durée ou liée à la carrière professionnelle (temps biographique), soit à une observation ponctuelle (temps bref d'un cours).

- Quel dispositif de recueil de données adopter pour l'analyse des pratiques pour chacune des deux visées de professionnalisation et d'évolution ou de changement des pratiques d'enseignement ?
- Comment l'exploitation des données de recherche sur l'agir professoral et l'analyse de discours d'enseignants sur leurs pratiques (les savoirs que ces analyses ont permis de construire) et sur leur pensée peut-elle favoriser le développement de leurs compétences réflexives en formation initiale et continuée ?
- Comment les verbalisations peuvent-elles favoriser le questionnement du sujet sur sa propre démarche et son attitude et favoriser à la fois son identité professionnelle et sa maîtrise des gestes professionnels ?
- Quelles traces d'écart entre pratiques observées et pratiques déclarées les verbalisations seraient-elles en mesure de repérer ?
- Dans quelle mesure la verbalisation orale et écrite des obstacles rencontrés en classe par l'enseignant contribue-t-elle à leur en prendre conscience, voire à les contourner *par* et *dans* l'action, et par voie de conséquence, à faire évoluer ses pratiques ?

---

<sup>16</sup> Cf. Appel Samedi de l'ED 268 Langage et langues. « Analyse de pratiques et réflexivité : quels objets pour une recherche en didactique des langues ? », 22 avril 2017.

<sup>17</sup> Ce concept a été exploré dans le colloque de l'AIRDF (section française, 2003) et le n°59, 2016 de *La Lettre de l'AIRDF* ; Cros, dir., 2005 ; Bronckart, 2005 ; Bigot et Cadet, dir., 2011 ; Cicurel, 2011, 2013 ; Ishikawa, 2015 ; Scheepers, 2016 ; Nonnon, 2017, etc.

<sup>18</sup> Cf. Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2000 ; Theureau, 2022, 2010 ; Laurens, 2015 ; Champseix, 2015, etc.

## Bibliographie

- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay. (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, p. 43-57.
- Barbier, J. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Balslev, K., Bulea Bronckart, E., Laurens, V., & Nicolas, L. (dir.). (2022). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Limoges : Éditions Lambert Lucas.
- Bishop, M. & Cadet, L. (2015). Circulations, usages et transformations des concepts en formation. *Le français aujourd'hui*, 188, p.5-14.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octares.
- Carnus, M-F, Garcia-Debanc, C., & Terrisse, A. (2008). *Analyse des pratiques des enseignants débutants : approches didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cicurel, F. (2011). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action, *Pratiques*, 149-150, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 19 avril 2019.
- Daunay, B., Reuter, Y. & Schneuwly, B. (dir.) (2011). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur : Presses universitaires de Namur. (Recherches en didactique du français).
- Denizot, N., & Garcia-Debanc, C. (2021). Concepts et modèles en didactique du français : introduction. *Pratiques*, 189-190, mis en ligne le 9 juillet 2020, consulté le 7 septembre 2021.
- Dufays, J.-L. (2019). Du geste professionnel au geste didactique : une intégration stratégique pour la recherche en didactique et la formation des enseignants. In S. Aebly Daghe, E. Bulea Bronckart, G. Sales Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux et Védrines (dirs). *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique : Dialogues avec B. Schneuwly*. Villeneuve D'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 197-209.
- Dupuy, C., & Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français, *Pratiques*, 189-190 | 2021, mis en ligne le 9 juillet 2021, consulté le 16 septembre 2022.
- Garcia-Debanc, C., Beucher, C., & Volteau, S. (2008). *Enseigner la production d'écrit : ce que nous apprennent les pratiques observées chez des enseignants débutants pour améliorer la formation initiale*. Namur : Presses Universitaires de Namur, (Diptyque) p.165-190.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, *Éducation et didactique* [1-3 | ], mis en ligne le 1<sup>er</sup> décembre 2009, consulté le 16 septembre 2022.
- Goigoux, R. (2022). Les résultats de nos recherches en didactique du français. Conférence inaugurale présentée lors du 1<sup>er</sup> colloque international AiRDF Louvain-la-Neuve, Belgique, le 23 mai 2022.
- Guérin F., Laville A., Daniellou F., Duraffourg J., & Kerguelen A. (1997). *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*, Montrouge : ANACT, (2e éd).
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Laurens, V. (2015). L'auto-confrontation : outil d'observation du développement de l'agir d'enseignants novices, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2, mis en ligne le 20 novembre 2015, consulté le 16 septembre 2022.
- Marcel J.-F., Olry P., Rothier-Bautzer E. & Sonntag M. (2002). – Les pratiques comme objet d'analyse, *Revue française de pédagogie*, 138, p. 135-170.
- Marquilló Larry, M. (2001). *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Actes des Journées d'étude de la DFLM (Association internationale pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle) du 20 au 22 janvier 2000. Textes réunis par M. Marquilló Larry, *Les cahiers FORELL* n° 15, Poitiers : Les cahiers FORELL.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences, *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XXIV, n° 3, p. 487-514.
- Scheepers, C. (2016). Les verbalisations écrites et orales des enseignants autour des journaux des apprentissages. *La Lettre de l'AI RDF*, 59, p. 25-35.
- Schneuwly, B. (1/2015). À quoi réfléchit le praticien réflexif ? Objets et outils d'enseignement comme points aveugles. *Le français aujourd'hui*, 188, p. 29-38.
- Schön, D.-A. (dir.) (1991, trad. fr. 1996). *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*. Montréal : Éditions Logiques, (Formation des maîtres).
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck
- Tremblay, O., Falardeau, E., Boyer, P. & Gauvin, I. (2020). *Diffusion et influences des recherches en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur. (Diptyque).

## Modalités de soumission

Les propositions de résumés précisent l'axe principal auquel s'associe l'étude et explicitent les éléments suivants : titre de communication, auteur, institution de rattachement et adresse électronique, problématique, objectifs et hypothèses de recherche, corpus, méthode et moyens et références. Elles doivent être envoyées (600 mots/ 4000 signes hors bibliographie) à l'adresse : [airdfutunisie1976@yahoo.com](mailto:airdfutunisie1976@yahoo.com) avant le 15 décembre 2022. A côté des

communications en ateliers et des symposiums, le colloque laissera une place à des sessions de variées rassemblant des interventions hors thème.

### **Échéancier**

- **5 octobre 2022** : Lancement de l'appel.
- **15 décembre 2022** : Envoi des résumés d'environ 600 mots/ 4000 signes (hors bibliographie) à l'adresse : [airdftunisie1976@yahoo.com](mailto:airdftunisie1976@yahoo.com)
- **15 janvier 2023** : réponse des experts aux projets de résumés.
- **15 février 2023** : Envoi de la version finale des résumés après des éventuelles modifications.
- **28 février** : Approbation ou refus des projets de communication.
- **5 mars 2023** : Diffusion du programme et inscription en ligne.
- **28-29 avril 2023** : Colloque à Hôtel El Mouradi Tozeur.

**Responsables scientifiques** : Amel FTITA ; Sabehe BOULARES.

**Coordinateurs** : Mohamed MSALMI ; Mhadhed BOUDABOUS.

### **Comité d'organisation**

Amel FTITA (Université de Gafsa) ; Sabehe BOULARES (Université de Tunis Elmanar) ; Mhadhed BOUDABOUS (Université de Tunis) ; Mohamed MSALMI (Université de Sfax) ; Elhem AKACHA (Université virtuelle de Tunis) ; Hadhria MBARKI (Université de Gafsa) ; Fathia DAOUES (Université de Sousse) ; Hassan ENNASSIRI (Université Ibn-Zoh. Maroc) ; Imen ALIBI (Université Virtuelle de Tunis) ; Khalid NAB (Université Ibn Zohr, Maroc) ; Meissa OUEGHI (Université Virtuelle de Tunis) ; Nedra ESSID (Université virtuelle de Tunis) ; Saloua KAMMOUN (Université de Gabès) ; Majed ZOGHLAMI (Université de Gafsa).

### **Comité scientifique**

Dominic ANCTIL (Professeur agrégé. Université de Montréal. Canada) ; Abderrahmane AMSIDDER (Professeur. Université Ibn-Zohr. Maroc) ; Laila ABOUSSI (Professeure. Université Ibn-Zohr. Maroc) ; Samira BEZZARI (Professeure. Université Ibn-Zoh. Maroc) ; Zouhour BEN AZIZA (Professeure. Université Tunis Elmanar) ; Mohamed Amine BELKACEM (MCA. Université Batna 2. Algérie) ; Boubaker BEN ALI (Université de Manouba. Tunisie) ; Morgane BEAUMANOIR-SECQ (MCF. Université de Paris. France) ; Cristelle CAVALLA (Professeure. Université Sorbonne Nouvelle. France) ; Ahmed CHABCHOUB (Professeur. Université de Tunis) ; Mohamed CHAGRAOUI (Professeur. Université Tunis Elmanar) ; Abdelouahab DAKHIA (Professeur. Université Mohamed Khider de Biskra. Algérie) ; Nathalie DENIZOT (Professeure. Sorbonne-Université. France) ; Arbi DHIFAOU (Professeur. Université de Sfax. Tunisie) ; Jean-Louis DUFAYS (Professeur. Université de Louvain la Neuve, Belgique) ; Houssine DRIDI (Professeur. Université du Québec à Montréal. Canada) ; Mokhtar EL MAOUHAL (Professeur. Université Ibn-Zoh. Maroc) ; Hassan ENNASSIRI (Professeur. Université Ibn-Zoh. Maroc) ; Idriss ELOUFAFA (Professeur. Université Ibn-Zoh. Maroc) ; Mokhtar FARHAT (MC. Université de Gafsa. Tunisie) ; Belkacem Kamel-Eddine FETITA (MC. Université Kasdi Merbah Ouargla. Algérie) ; Marie-Christine FOUGEROUSE (MCF. Université Saint-Étienne. France) ; Martine JAUBERT (Professeure. Université de Bordeaux 4. France) ; Chiraz KILANI (MC. ISEFC. Université virtuelle de Tunis) ; Samir LABIDI (Professeur. Académie Militaire de Tunis) ; Gaouaou MANAA (Professeur. Université d'El-Hadj Lakhdar, Batna. Algérie) ; Samir MARZOUKI (Professeur émérite. Université de Manouba) ; Mohamed MILED (Professeur. Université de Tunis Carthage) ; Abdelmajid NACEUR (Professeur. Université Virtuelle de Tunis) ; Abdelfettah NACER IDRISSE (Professeur. Université Ibn-Zoh. Maroc) ; Maryse REBIERE (Professeure. Université de Bordeaux. ESPE. France) ; Jean-Pierre SAUTOT (MCF. Université Claude Bernard. Lyon. France) ; Caroline SCHEEPERS (Professeure. Université Saint-Louis-Bruxelles. Belgique).