

Tissage et construction du sens des tâches scolaires chez les élèves du français au cycle moyen

Weaving and Constructing the Meaning of School Tasks by Middle School French Students

BOUDINA Yousseuf ^{1,*}

¹ Ecole Normale Supérieure Bouzaréah, (Algérie), youcef.boudina1@gmail.com

Date d'envoi: 09/09/ 2024

Date d'acceptation: 09/09/ 2024

RESUME:

Mots clés:

tissage,
savoirs enseignés,
gestes d'études,
continuité
cognitive,
tâches scolaires,

La présente contribution a pour objectif de décrire quelques postures de tissage et de construction de sens chez les élèves du français dans le cycle moyen. Il s'agit plus essentiellement d'explorer leurs représentations des savoirs enseignés encore objet de fractionnement et les gestes d'études renseignant sur leur degré d'appréhension de la continuité cognitive des tâches scolaires.

ABSTRACT:

Keywords:

Weaving ,
Knowledge Taught,
Study Gestures,
Cognitive
Continuity,
School
Tasks,

This study aims to describe some situations of meaning-making and construction by French language students in middle school classes. More specifically, it seeks to explore their representations of the knowledge taught, which remains subject to fragmentation, and the study practices that provide insights into their level of understanding regarding the cognitive continuity of school tasks.

* BOUDINA Yousseuf

1. Introduction:

Etant l'approche actuellement en vigueur en Algérie, l'approche par compétence (désormais APC) promeut l'idée de la construction progressive et continue des compétences utiles pour la vie (Roegiers, 2000, Deronne, 2012, cités dans Ait Amar Méziane, 2014 ; Cadre Général des Programmes, 2009). En revanche, la segmentation des apprentissages, largement controversée dans la pédagogie par objectifs (Miled, 2005 dans Ait-Méziane) est encore reconduite car jugée encore essentielle pour atténuer la complexité de l'apprentissage selon Roegiers (2000). Ce qui est refusé est par contre le fractionnement excessivement irrationnel, incohérent, voire absurde. Par conséquent, l'APC met en perspective, du moins théoriquement, une configuration d'un apprentissage découpé mais décroisé, de situations d'enseignement-apprentissage de plus en plus articulées, cohérentes, significatives, pertinentes et utiles aussi bien dans le contexte scolaire que dans le contexte social.

L'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Algérie dont le français, à l'image de toutes les disciplines scolaires, s'inscrit lui-aussi dans cette logique du décroisé. Les plans annuels des matières (dont le français) proposés par la Commission Nationale des Programmes (désormais la CNP) dans le cycle moyen sont établis dans une approche de pas à pas comme le soulignent les documents officiels y émanant. Les compétences globales (de cycle, de palier et de l'année) sont décomposées en compétences terminales du domaine structurant de la discipline (l'oral et l'écrit) (Document d'accompagnement au programme du cycle moyen, 2016) constituées à leurs tours d'un ensemble de ressources, de savoirs et de savoir-faire. Ces découpages, selon les documents officiels, permettent à la fois l'opérationnalisation des tâches et de rendre réalisables les compétences complexes.

Par ailleurs, il nous semble curieux, dans ce contexte renouvelé de la segmentation des apprentissages, d'explorer les postures des élèves, leurs représentations du morcellement et du cloisonnement/ décroisé. L'élève soit-il que les savoirs et les ressources à apprendre en classe ne se juxtaposent pas de manière cloisonnée et indépendante et qu'ils sont implicitement ou explicitement significatifs les uns pour les autres ? Soit-il que les tâches intermédiaires (micro-tâches)ⁱ sont utiles, pertinentes et significatives pour la réalisation d'une tâche finale (macro-tâches) et qu'elles entretiennent des rapports les unes avec les autres ? Sait-il donner sens à ses apprentissages disciplinaires de manière autonome ? Sait-il quelle signification pourra avoir une tâche scolaire dans un contexte réel et social ? Sait-il recontextualiser l'usage, en situer l'utilité

par rapport au profil global qu'il doit avoir en fin d'année, en fin de palier ou en fin de cycle ?

Dans la présente contribution, notre objectif est d'appréhender les postures d'apprentissage des élèves du français au cycle moyen, leurs représentations des savoirs disciplinaires enseignés et de la progression de tâches dans un contexte caractérisé encore par les éternels découpages hérités de la pédagogie par objectifs. Il s'agit d'appréhender aussi, par le biais des pratiques déclarées de leurs enseignants, s'ils arrivent, de manière autonome, à saisir la continuité cognitive (Bucheton, 2009) des micro-tâches (tâches intermédiaires) et des macro-tâches parfois étendues et temporellement séparées par des intervalles conséquents. L'objectif est aussi d'appréhender comment est entendue la continuité entre les tâches scolaires et les contextes réels dans lesquels ils sont amenés à réintégrer et réutiliser leurs savoirs et savoir-faire.

Nous supposons que dans un contexte pareil, cette planification des apprentissages pourrait constituer un écueil majeur à l'élève pour construire en autonomie le sens de ce qu'il fait en classe et élaborer les rapports nécessaires avec d'autres tâches ou ressources antérieures ou ultérieures ou entre situations scolaires et effectives. Même s'il s'agit d'installer un cadre adéquat pour l'opérationnalisation des compétences complexes, cette démarche pourrait par contre contraindre les représentations et les perceptions des élèves et leur faire perdre de trace. Cette perte de sens pourrait de plus en plus être accentuée par l'étendue temporelle des apprentissages qui sont plus au moins longs tels que le semestre, l'année, le palier et le cycle. Nous pensons également que l'élève aurait besoin d'une assistance permanente qui s'actualise par des gestes professionnels d'étayage (Bucheton, 2009) qui lui permettent de raviver les traces déjà là (Bucheton et Soulé, 2009).

Les hypothèses émises s'inspirent essentiellement de nombreux constats empiriques déjà conclus (Bucheton, 2009 ; Badreddine, Buty et Régnier, 2012 ; Jaubert & Rebière, 2009 ; Larguier, 2009). Néanmoins, ces études portent essentiellement sur des disciplines dites techniques (comme les mathématiques) et des classes de primaire. L'intérêt de cette étude est de rendre compte de ce processus de tissage entre des ressources de natures différentes.

2. Le cadre conceptuel et théorique

2.1. Le tissage : une préoccupation de l'agir professionnel et défi majeur de l'élève

La notion de tissage apparaît plus particulièrement dans les travaux portant sur l'agir professionnel des enseignants et les gestes professionnels ajustés

(Bucheton et Dezzuter, 2008 ; Bucheton, 2009). Elle est largement mise en avant dans le modèle du multi-agenda (Bucheton et Dezzuter, 2008, Bucheton, 2009). Le tissage est l'une des quatre préoccupations interactionnelles (en plus du pilotage, l'étayage et l'atmosphère) qui s'actualisent à travers des gestes professionnels ajustés et s'articulent autour d'une préoccupation didactique centrale (la transmission des savoirs visés) (Bucheton, 2009). Les gestes de tissage sont mobilisés pour « assurer la continuité cognitive des tâches, leur cohérence d'ensemble » (Bucheton, 2009) et visent ainsi à donner explicitement du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé (Bucheton et Dezzuter, 2008, Bucheton, 2009). Selon Bucheton D (2009), « ces gestes jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, raccrocher ce qui se dit, ce qui se fait [...] faire des liens entre le dedans et le dehors de l'école » (Bucheton, 2009 : 60) et facilitent par conséquent son engagement.

Même si les gestes de tissage sont essentiellement mis en œuvre par l'enseignant, l'élève peut lui-aussi élaborer des associations entre ce qu'il fait maintenant, ce qu'il a déjà fait avant et ce qu'il fera après ou entre ses expériences subjectives passées et les réalités scolaires présentes. Sa capacité à tisser se voit au travers de l'assimilation de l'utilité des apprentissages, en appréhender le sens et la continuité cognitive pour pouvoir ensuite les réutiliser à bon escient. En revanche, le tissage pourrait être un processus cognitif difficile pour l'élève. Il lui est souvent difficile d'élaborer ce genre d'associations nécessaires entre une succession de tâches, d'activités (Bucheton, 2009 ; Badreddine, Buty et Régnier, 2012).

2.2. Le tissage comme construction du sens des apprentissages

Dans le contexte scolaire, il est important que l'élève comprenne le sens de ce qu'il fait, pourquoi est-il là, à quoi servent les différentes ressources accumulées dans et en dehors de l'école (Roegiers, 2000). Cela correspond à une construction de sens (Perrenoud, 1994) essentielle à l'école mais aussi dans les contextes extrascolaires de tous les jours. « Le sens peut d'abord découler de la découverte d'un usage possible des savoirs hors l'école : on est alors dans l'idée d'apprendre pour faire, et non seulement pour penser » (Dufays et al. 2016 :13)

Dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français, la construction de sens d'un apprentissage peut s'effectuer à de nombreux niveaux et dans des moments différents du processus d'apprentissage. En classe, le sens à rechercher est celui d'un ensemble de tâches, d'activités, de ressources disciplinaires parfois de nature hétérogène et qui sont pourtant significatives et utiles les unes pour les autres. Il correspond à des rapports explicites et implicites

entre des tâches dites *micro* (tâches intermédiaires) et les tâches *macro* (tâches finales). Cette forme de continuité se voit à l'intérieur des séquences didactiques et des projets en particulier. Décomposés en plusieurs moments d'apprentissage, les ressources et les savoirs enseignés (de nature disciplinaire, transversale et socioculturelle) s'enchaînent dans un ordre particulier, se complètent de manière à ce qu'ils soient significatifs les uns pour les autres et pertinents pour la réalisation d'une macro-tâche.

L'enseignant comme l'élève doivent par conséquent être conscients que ces acquis disciplinaires ne sont pas déconnectés ni de ceux des autres disciplines ni des compétences globales du palier puis du cycle (Cadre général des programmes). En dehors de la classe, l'élève est amené ensuite à savoir contextualiser et recontextualiser ses acquis scolaires, en trouver du sens dans des situations réelles de communication et en comprendre la dimension « utilitaire » et « instrumentale » (Cadre général des programmes, 2009).

2.3. Le tissage à l'intérieur de la séquence didactique

Une séquence didactique se définit globalement comme une série d'activités regroupées et établies selon un ou plusieurs critères de cohérence didactique (Cuq, 2003). Le contexte de l'enseignement de français foisonne de modèles de séquence, dont celui de Courtillon (1993) Puren (1994), Dolz et Scheuwly (1998), et Laurens (2013). En dépit des modélisations différentes, l'objectif est commun : gérer la complexité de l'apprentissage et l'hétérogénéité des ressources et assurer leur continuité et cohérence. Le tissage à l'intérieur des séquences didactiques se présente ainsi non seulement comme un geste majeur mais un geste indispensable et déterminant pour la réussite d'une séquence.

Badreddine, Buty & Régnier(2012), en soulignant à la fois l'importance et la complexité de la question de la cohérence des contenus enseignés d'un point de vue de l'enseignant et de l'apprenant, insistent sur le besoin de ce dernier à une mise en cohérence réitérée et permanente. Badredine Z (2009 cité dans El-Hage, 2012) propose dans ce sens une typologie d'articulation qui décrit les différents moyens servant à assurer les liens entre la suite des savoirs enseignés pour en assurer la cohérence et surmonter ainsi les difficultés des élèves concernant la saisie de la continuité cognitive des tâches.

En classe, le rapport entre les différents moments d'apprentissage proches ou lointains, entre plusieurs tâches successives n'est pas représenté de la même manière. Pour l'élève, il pourrait s'agir d'un enchaînement absurde, irrationnel, voire même dépourvu de sens et d'utilité. La figure ci-dessous présente des catégories d'articulation (comme l'annonce, l'appel et la reprise) établies par

Badredine (2009) qui peuvent aider l'élève à tisser entre les différents moments d'un apprentissage.

3. Méthodologie

La présente contribution expose les résultats élémentaires d'une étude exploratoire menée dans le cadre de nos recherches doctorales et qui a pour objectif d'explorer l'agir professionnel des enseignants du français dans le cycle moyen. Les données sont recueillies à l'aide d'un questionnaire comprenant 4 grandes parties, distribué à 64 enseignants évoluant dans 16 établissements d'enseignement moyen dans la wilaya de Jijel. Les pratiques déclarées, qui concernent certaines représentations professionnelles et dimensions de l'agir enseignant, sont ensuite complétées par observations participantes qui rendent compte des pratiques effectives.

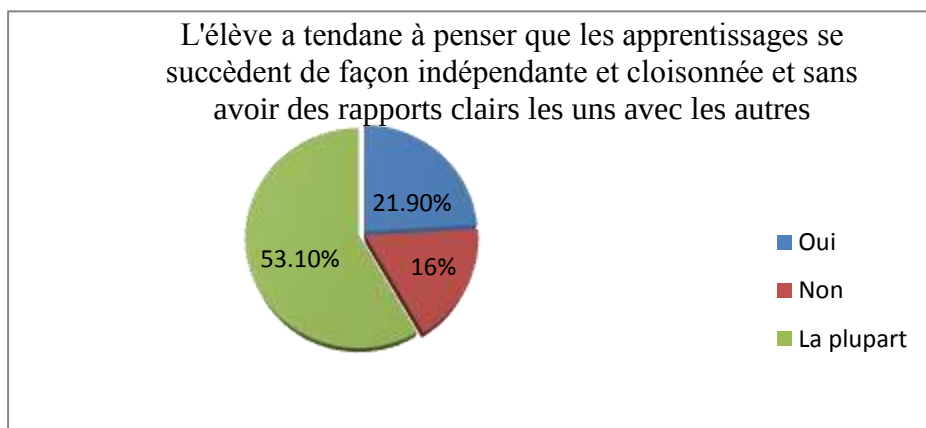
Les résultats exposés dans cette contribution ont été sélectionnés et concernent uniquement les postures d'apprentissage des élèves vues par leurs enseignants. L'objectif est de comprendre comment agissent-ils face à des apprentissages segmentés, mais sensés être en même temps progressifs et cohérents. Ces postures ont été interrogées dans la troisième partie de notre questionnaire (constituée de 14 questions) dont le lien est disponible dans les annexes.

4. Résultats

4.1. Le cloisonnement/ décroisonnement chez l'élève : représentation du fractionnement des apprentissages.

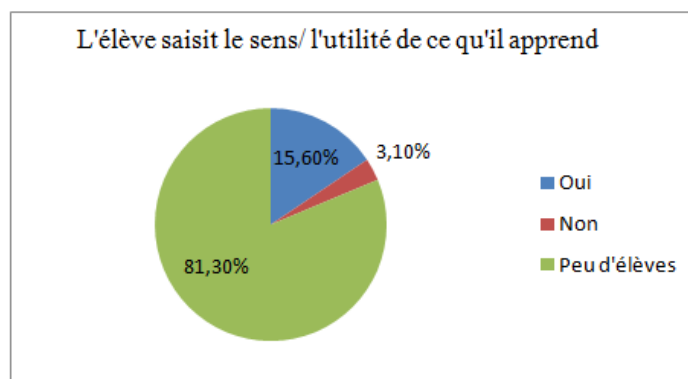
Il est question ici d'appréhender une représentation globale des savoirs disciplinaires enseignés et s'ils sont entendus comme entités séparées et indépendantes. 21,9 % (soit 14 enseignants) soulignent que leurs élèves se représentent les apprentissages comme indépendants les uns des autres tandis que 53,10 % (soit 34 enseignants) d'eux affirment que cette difficulté est vécue par la plupart de leurs élèves. Seulement 16 enseignants jugent que leurs élèves n'ont aucune difficulté à comprendre la continuité des apprentissages ni à entendre leur décroisonnement.

Fig. 1 représentations du décroisonnement chez les élèves



Les résultats suivants, démontrant si l'élève saisit le sens et l'utilité de ce qu'il apprend en classe, renforcent l'hypothèse présumant que le fractionnement des apprentissages pourrait être perçu comme une simple juxtaposition de savoirs dépourvus de sens et de rapports.

Fig. 2 Le sens des apprentissages selon les élèves



Ce que nous entendons ici par apprentissage est toute sorte de savoirs ou de ressources de nature disciplinaire ou non appropriés à un moment donné en classe. 81.3 % des enseignants (soit 52 enseignants) pensent que peu de leurs élèves arrivent réellement à comprendre le sens de ce qu'ils apprennent. Cela est de plus en plus rare et ne concerne qu'une catégorie restreinte d'élèves. Par ailleurs, 10 enseignants (soit 15.6 %) trouvent que leurs élèves sont plutôt conscients de ce qu'ils font ou apprennent en classe. Cela montre que cette capacité à élaborer des associations entre apprentissage et son sens n'est pas une habilité accessible à tous les élèves.

Cette représentation générale sur la configuration d'un apprentissage est déterminante pour leurs conceptions des découpages opérés à l'intérieur d'une séance, d'une séquence ou d'un projet. Elle est aussi essentielle pour la compréhension des rapports entre les tâches scolaires et leurs dimensions utilitaires dans la vie sociale.

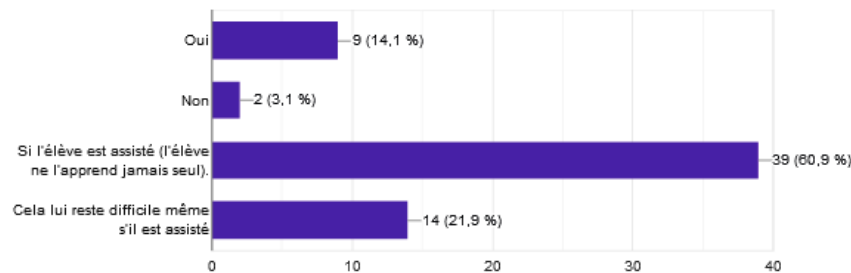
4.2. Représentations de la continuité entre tâches intermédiaires et tâche (s) finale (s)

Il s'agit de savoir ici comment l'élève se représente une succession de tâches dites intermédiaires lors d'une séquence didactique et leurs rapports avec la tâche finale. Cette tâche est souvent concrétisée dans une situation dite d'intégration souvent sous forme d'une production écrite. Les différentes ressources (méthodologiques, linguistiques, référentielles et socioculturelles) sont à réinvestir à la fin. La figure suivante rend compte du degré d'accrochage des élèves aux objectifs d'une séquence didactique et de leur capacité à construire la signification des tâches intermédiaires (de chaque séance).

Fig. 3 Les représentations de la continuité entre tâches intermédiaires et tâche finale

Dans une situation d'intégration (tâche finale), l'élève comprend le rapport entre tâche finale et tâches précédentes (de toutes les séances).

64 réponses

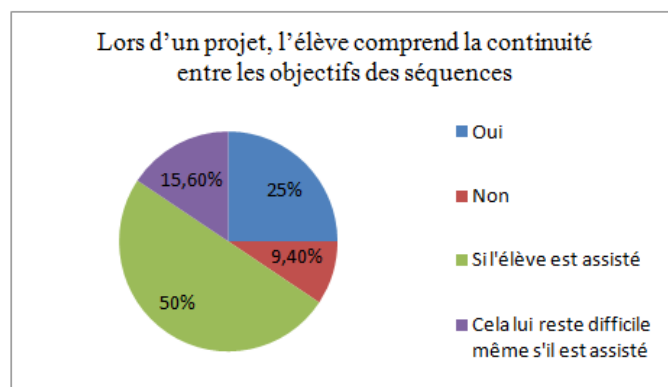


Les résultats ci-dessus illustrent non seulement une faible disposition de l'élève à comprendre la suite des tâches comme un tout cohérent mais aussi son besoin d'être assisté et étayé pour élaborer les associations nécessaires.

Seulement 9 enseignants (14.1% des enseignants interrogés) trouvent que leurs élèves peuvent identifier les liaisons entre les tâches intermédiaires et la tâche finale sans aucune aide à apporter. Par contre, 40 enseignants (60.90%) indiquent que le tissage entre les différentes tâches intermédiaires d'une séquence didactique est tributaire de l'étayage de l'enseignant et que l'élève ne l'apprend jamais seul.

Lors d'un projet, constitué souvent de deux à trois séquences didactiques, le constat est également similaire comme l'illustre la figure suivante :

Fig. 4 appréhension de la continuité entre objectifs de séquence et objectif du projet



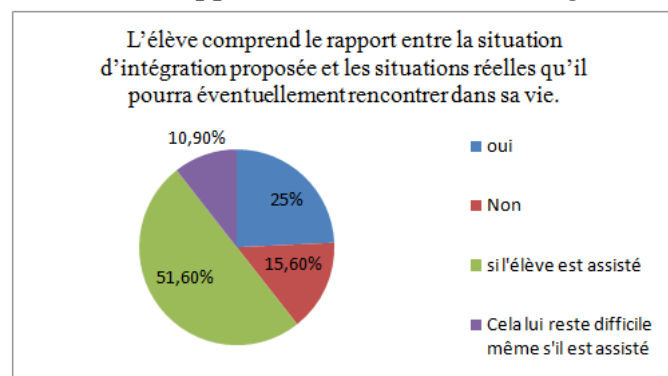
Sur l'ensemble des 64 enseignants interrogés, 16 seulement (soit 25%) confirment que leurs élèves saisissent les rapports entre les objectifs intermédiaires (concrétisés par des tâches finales) des séquences et ceux du projet. La dépendance de l'élève et le besoin d'être étayé et assisté paraît aussi nécessaire : 32 enseignants (50%) voient que leurs élèves ne peuvent construire le sens de ces tâches que s'ils bénéficient d'une aide. Celle-ci demeure parfois insuffisante et ne permet pas nécessairement de surmonter difficultés de tissage qui persistent pourtant selon 10 enseignants (15,6%)

4.3. Représentations de la continuité entre les tâches scolaires et les situations sociales

L'APC, faudrait-il rappeler, insiste ouvertement sur l'importance de donner sens aux situations scolaires. Celles-ci sont pensées comme un instrument pédagogique susceptible d'aider l'élève à agir convenablement et efficacement dans des situations problématiques réelles. Cela nécessite d'opérer des associations entre ce qui se fait en classe et son utilité dans des situations plus effectives. Il s'agit plus précisément d'une recontextualisation des acquis scolaires et de leur déplacement/ remplacement dans la vie sociale.

Ce niveau de tissage semble moins accessible d'après les enseignants sujets de notre enquête comme le montre la graphie suivante :

Fig. 5 l'appréhension du rapport entre situation d'intégration et situations réelles

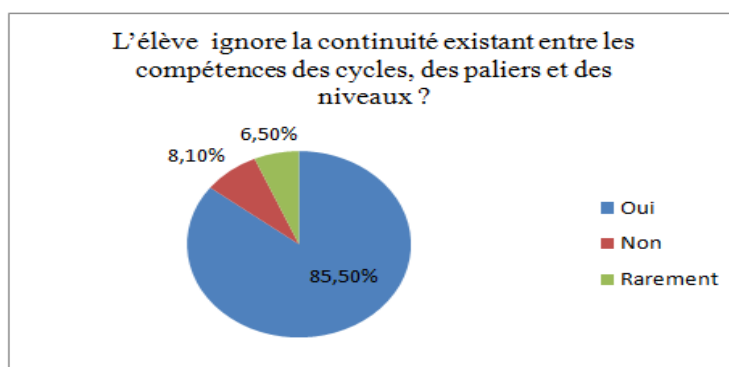


Le besoin d'étayage est toujours éprouvé d'après les enseignants. 33 enseignants (51.6%) pensent que les élèves ne peuvent construire la signification des situations d'intégration. Le tissage ici consiste à établir des corrélations possibles entre ce qu'il apprend et toute une famille de situations réelles possibles et à appréhender donc son usage réel. 7 Enseignants (10.9%) trouvent que l'assistance n'est pas toujours suffisante

4.4. Représentations des compétences disciplinaires et leur rapport avec le profil global

Ce niveau d'association se fait entre des sessions supérieures d'apprentissage (l'année, le palier et le cycle). Les instructions officielles mises à la disposition des formateurs et des enseignants du français en Algérie considèrent que tout enseignement disciplinaire, y compris celui des langues étrangères, devrait contribuer à un profil global, à un projet éducatif et, par conséquent, à d'autres finalités d'ordre éducatif en particulier.

Fig.6. la continuité entre compétences de cycle, de paliers et des niveaux



85.5 % (53 enseignants) affirment que leurs élèves ignorent effectivement la continuité existant entre les différentes compétences de niveaux, de paliers et de cycle. Cette signification semble difficile à construire par l'élève car il s'agit d'un projet à moyen et long terme. Les résultats montrent que seulement une catégorie d'élève arrive à se trouver le sens des compétences et qu'il en est très rare. (4 enseignants (6.5%) disent que leurs élèves en sont capables tandis que 5 enseignants (8.1 %) voient que leurs élèves le réalisent souvent).

4. Synthèse de résultats et discussion

Les résultats exposés dans le tableau récapitulatif suivant remettent en lumière les principales postures manifestées par les élèves. Il s'agit d'un ensemble de conduites et de réactions observées par les enseignants chez leurs élèves dans

des situations d'enseignement- apprentissage de français. Ces situations, qu'elles soient de courte ou de longue durée, sont configurées de manière à ce qu'elles soient à la fois complexes mais aussi cohérentes. Le tableau expose non seulement le degré d'accrochage/ décrochage (Bucheton, 2009) des élèves, c'est-à-dire leur capacité à se maintenir et à se situer continuellement et en autonomie dans un enchainement de tâches et d'objectifs mais aussi les situations où ils éprouvent du besoin d'un étayage pour surmonter l'éventuel sentiment de cloisonnement et l'absence de sens. Cet étayage pourrait s'actualiser par des gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant et qui sont susceptibles de l'aider à construire en permanence le sens de ce qu'il fait.

Tableau 1 : Postures des élèves et degré d'assimilation/ compréhension des rapports (selon les enseignants)

	Postures des élèves et degré d'assimilation/ compréhension des rapports (selon les enseignants)				
Rapports et liaisons possibles	Faible (- 25%)	Moyen (25%- 50%)	Accep table (50%- 75%)	Fort (+ 75%)	Besoin de tissage/ étayage explicites
Rapport (s) entre tâches nouvelles et tâches précédentes	X				X
Rapports entre tâches intermédiaires et tâche finale d'une séquence (une succession de séances)		X			X
Rapports entre tâches intermédiaires d'un projet (une	X				X

succession de séquences)					
Conception de l'apprentissage comme une juxtaposition de tâches indépendantes et cloisonnées				X	X
Rapports entre situations scolaires et situations réelles	X				X
Rapports entre compétences terminales et compétences globales	X				X
Rapport entre compétences globales et profil global					X
Postures autonomes de découverte de signification de tâches/ objectifs	X				X

Les mentions *faible, moyenne, acceptable et forte* renvoient dans ce tableau aux postures manifestées par les élèves. Elles traduisent désormais leur capacité à se situer dans un apprentissage progressif, découpé et qui est parfois temporellement long. La dimension temporelle risque à notre avis d'installer chez l'élève un sentiment de perte. Or, les apprentissages peuvent être représentés comme des éléments déconnectés, cloisonnés sans aucun lien rationnel les unissant aux yeux des élèves.

Nous constatons que, dans l'ensemble, la quasi-totalité des élèves se représentent les apprentissages comme un ensemble discontinu et cloisonné. Le degré d'assimilation des liens et par conséquent de l'utilité de chaque tâche est souvent inférieur à 20%. L'appréhension du sens et le tissage n'est accessible qu'à une catégorie d'élèves. Bucheton et Soulé (2007), en soulignant même la

sous-estimation des gestes de tissage en classe, évoquent aussi cet aspect où seulement les bons élèves arrivent à comprendre les liens entre les apprentissages individuellement ou avec l'aide de leurs parents.

Il s'agit pour de nombreux élèves de savoirs et de tâches qui se succèdent, se juxtaposent, mais qui n'ont pas de rapports clairs les uns avec les autres. Cette perception, défavorable à la fois pour l'engagement dans les tâches proposées en classe, est aussi bien présente dans les apprentissages de courte durée (une séance ou une séquence), de moyenne durée (le projet et l'année) et de longue durée (palier et cycle). La difficulté se constate aussi au niveau de la recontextualisation des situations d'enseignement-apprentissage, celles d'intégration entre autres. La difficulté de tissage se traduit par la méconnaissance de l'usage éventuel des situations dans un autre contexte réel.

L'intervention de l'enseignant est souvent jugée favorable pour augmenter le degré d'appréhension de la continuité. Les enseignants interrogés affirment que l'assistance des élèves permet souvent de rendre meilleur leur degré d'accrochage et de construction du sens. Cette assistance s'actualise par des gestes professionnels d'étayage-tissage dans la mesure où cette assistance est orientée vers la mise en relation des apprentissages. . Cela peut s'effectuer à travers des marqueurs de continuité (Bucheton, 2009) ou à travers des mises en articulation permanente des apprentissages pour en assurer la cohérence (El-Hage, 2012).

5. Conclusion

Le présent travail rend compte d'un ensemble de postures d'élèves vis-à-vis du fractionnement savoirs scolaires. Les résultats nous ont permis de dégager quelques constats pertinents en rapport avec leurs représentations du décloisonnement mis en avant par l'APC. Les apprentissages sont souvent perçus comme des fragments qui se juxtaposent et qui se succèdent sans avoir nécessairement des liens logiques et apparents. En l'occurrence, étant un geste susceptible d'être assumé par les deux acteurs (enseignants et élèves), le tissage paraît très compliqué pour l'élève au cycle moyen et il n'est accessible que pour une catégorie restreinte d'élèves. Les difficultés constatées sont aussi bien au niveau des tâches et des situations d'apprentissage de courte durée qu'au niveau des tâches et des situations de moyenne et de longue durée. Par conséquent, l'élève éprouve souvent du besoin d'être assisté, aidé et étayé pour construire le sens de ce qu'il apprend, en comprendre l'usage et l'utilité et entendre l'apprentissage comme une suite de savoirs cohérents et pertinents les uns pour les autres.

6. Bibliographie:

- Ait Amar Méziane O,(2014), De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence, Synergie Chine, n°9, 143-153
- Badreddine , Buty C et RégnierJ-C (2012), Didactique des sciences et interactions en classe : quelques lignes directrices pour une analyse dynamique, Revue Enasio, Belo Horizonte, v° 14, N°1, pp147-165
- Bento M (2021) La notion de tâche dans l'enseignement des langues étrangères en France, <https://hal.science/hal-03168517>, consulté le 19 décembre 2023
- Bucheton B et Dezzuter O , (dir.) (2008) Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français.Un défi pour la recherche et la formation De Boeck Supérieur, Belgique
- Bucheton B & , Soulé Y (2009), Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées , Éducation & didactique 2009/3 (Vol. 3), pages 29 à 48
- Bucheton D , 2009, L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Octares, 2009
- Cadre général des programmes (2009), Ministère de l'Education Nationale
- Cuq J-P (2003), Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde Didactique des langues étrangères, CLE International,
- Dufays J-L , De Kesel M , Carlier Gh et Plumet J (2016), Donner du sens aux savoirs Comment amener nos élèves à (mieux) réfléchir à leurs apprentissages ? CRIPEDIS - Pratiques enseignantes, Presses universitaires de Louvain
- Document d'accompagnement au programme du cycle moyen, Commission Nationale des programmes, Ministère de l'Education Nationale, (2016)
- Jaubert M & Rebière M (2009), Enseigner la lecture au cours préparatoire : des gestes de tissage complexes pour les débutants (dir. Bucheton) L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Octares, 113- 126
- Kharchi L & Slitane K (2011), L'approche par tâches, une application pour l'enseignement des langues étrangères, <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/56/5/1/40909>. Consulté le 4 janvier 2024.
- Larguier M, (2009), un geste professionnel délicat : le geste de reprise de savoirs déjà enseignés. Une étude chez une PLC2 en mathématiques, (dir. Bucheton) L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Octares, 2009 113- 126

Perrenoud P, (1993) Sens du travail et travail de sens, www.unig.com
22/07/2022

Roegiers X (2000) *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*, De Boeck Université, Bruxelles

7. Annexes

Lien du questionnaire

<https://docs.google.com/forms/d/1obEhPuGK3v8CwIBMtLkVkZhWQmrJnTE-QmQaRhEnL-I/edit#responses>

ⁱ Nous nous référons ici à la typologie de tâches proposée par Bourguignon (2009, cité dans Bento, 2021). Il est ainsi entendu par micro-tâches (ou mini-tâches, tâches intermédiaires) celles qui permettent à l'élève de réaliser des tâches complexes. Les macro-tâches sont par contre des tâches réalistes qui stimulent la réalité socioculturelle ou professionnelle (Kherchi et Slitane, 2011). Dans notre texte, les macro-tâches renvoient à des tâches finales situées à la fin d'une séquence, d'un projet, d'une année ou d'un cycle. Elles correspondent ainsi à des compétences globales ou terminales. Les tâches intermédiaires renvoient en revanche aux différentes étapes où sont appropriées les diverses ressources (linguistiques ou non) nécessaires dans une situation d'intégration.