

COMPARAISON DE PRATIQUES DE PREPARATION DES SEANCES PAR DES STAGIAIRES, CHILIENS ET FRANÇAIS, EN PRESCOLAIRE

Grace Morales Ibarra

CREAD. IUFM de Bretagne - Université de Bretagne Occidentale
CS 54 310 – 153, Rue Saint – Malo
35043 Rennes Cedex
Grace.Moralesibarra@etudiant.univ-brest.fr

Mots-clés : *préparation de séances, jeux de langages professionnels, comparaison de pratiques*

Résumé. *Notre communication porte sur l'influence de la culture scolaire des institutions de formation initiale, l'une au Chili et l'autre en France, sur des pratiques de préparation de séances de comptage en contexte préscolaire, par des futurs professeurs. Nous postulons que ces influences, étroitement liées aux dimensions culturelles et sociales de la forme de vie (Wittgenstein, 1953, 2004) institutionnelle, laissent des traces observables sur la façon de préparer les séances, notamment au travers du langage professionnel (Bronckart, 2004). Ainsi, nous portons une attention particulière aux jeux de langage (Wittgenstein, 1953, 2004) qui émergent du travail documentaire (Gueudet & Trouche, 2008). Enfin, nous tentons d'interroger ceux qui pourraient, à leur tour, influencer la préfiguration des transactions in situ (Bronckart, 2004 ; Ligozat, 2008) de la séance de comptage, vue comme un certain type de jeu didactique (Sensevy & Mercier, 2007).*

1. Présentation

Cette contribution prend appui sur une recherche plus large, menée entre 2007 et 2008. L'étude évoquée porte sur la description et la comparaison des constructions des *savoirs-faire* professionnels, à savoir la préparation et la mise en oeuvre de séances, d'une activité de comptage. Il s'agit des pratiques des quatre futurs professeurs faisant leurs stages dans l'éducation préscolaire chilienne et à l'école maternelle française. Dans le cadre de cet article, nous présenterons la problématique, strictement liée à la comparaison des pratiques de préparation de séances, mettant en relief certaines caractéristiques culturelles et sociales des institutions, dans lesquelles ces pratiques s'inscrivent. Nous exposerons ensuite le cadre conceptuel autour du *travail documentaire* dans la préparation de séances et des *jeux de langages* professionnels. Nous présenterons notre méthodologie de travail. Nous analyserons des exemples issus de la partie qualitative de notre étude. Enfin, nous proposerons notre conclusion et des éléments de discussion.

2. Problématique

Les pratiques de préparation de séances de comptage étudiées de quatre stagiaires se déroulent au sein des stages d'institutions de formation initiale différentes, institutions ayant donc des spécificités culturelles (Morales & Bueno-Ravel, 2009)¹. Nous en citons trois afin d'introduire le lecteur dans notre étude. (1) Dans le système éducatif chilien, les deux stagiaires sont étudiantes, et à la fin de leur formation, elles deviendront *Educadores de Párvulos*, c'est-à-dire professeurs spécialisés dans l'éducation des enfants entre trois mois et cinq ans. Au contraire, les deux françaises ont le statut, dans leur système éducatif, de Professeurs des Ecoles stagiaires, et leur formation leur permet d'aborder l'éducation des élèves à l'école maternelle, entre trois et cinq ans (il existait une admission spéciale sur demande des familles des enfants de deux ans), et de l'école primaire, jusqu'au 11 ans. (2) La formation initiale offerte par ces institutions met en évidence des durées différentes. Par exemple, le stage à l'école maternelle des stagiaires françaises représente

un tiers du stage chilien (30 jours contre 90 jours respectivement), et la distribution de ces journées tout au long des stages est inégale². Par ailleurs, compte tenu de l'âge des élèves, le cours spécialisé en didactique des mathématiques français représente un quart du temps du cours chilien (10 ou 12 H contre 42H). Nous avons constaté que les caractéristiques des stages influencent la configuration de certaines pratiques dans la préparation de séances, comme nous le verrons dans notre analyse. En revanche, à cause des résultats tant qualitatifs³ que quantitatifs⁴, nous avons dû rejeter l'hypothèse d'une disparité d'expérience accumulée dans la préparation des séances, relativement plus importante pour les étudiantes chiliennes que pour les françaises. Cependant il y a d'autres sources de différenciation dans les pratiques de préparation de séances. Par exemple, les stagiaires utilisent un vocabulaire témoignant de la façon dont la séance est construite et dont elle est influencée par des conceptions inscrites dans les institutions. (3) Deux langues sont convoquées dans notre étude, l'espagnol et le français, ce qui a posé des difficultés, au niveau lexical par exemple. Nous avons rencontré d'autres faits importants, nous en citons trois. Le vocabulaire des stagiaires, décrivant leurs pratiques de préparation de séances, a des usages qui ne renvoient pas tout à fait au langage courant ; certains mots n'ont pas d'équivalent dans les deux contextes professionnels ; et, pour comprendre leur raison d'être, il est nécessaire de connaître ces deux contextes. Enfin, ces faits nous ont évoqué la conception wittgenstenienne de jeu de langage (1953, 2004). En effet, le jeu de langage est « *l'ensemble formé par le langage et les activités avec lesquelles il est entrelacé* » (Ibid. § 7). Le « *langage est nécessairement lié à un usage, à des pratiques* » (§19), il « *fait partie d'une activité ou d'une forme de vie* » (§ 23). De ce point de vue, les mots sont comme des *outils* du langage ayant un *mode d'emploi* (Laugier & Chauviré, 2006).

Cet ensemble de spécificités, parmi d'autres, a donné une configuration particulière à notre objet d'étude et à notre question de recherche, que nous définissons par la suite : comment comparer les pratiques de préparation d'une activité de comptage, au niveau préscolaire, par des futurs professeurs, deux chiliennes et deux françaises, au sein de contextes de formation initiale si différents ? Nous pensons qu'il est possible de dégager des éléments de réponse grâce à l'étude des *jeux de langage* (Ibid.) utilisés au sein des pratiques de préparation de séances, notamment ceux débouchant sous formes particulières de *documentation* (Gueudet & Trouche, 2010). Ainsi, pour nous donner les moyens d'aborder cette interrogation majeure, nous la reformulons en deux questions que nous présentons par la suite : (1) Comment les formes de vie des institutions influencent-elles les pratiques de préparation des séances de comptage des quatre stagiaires ? (2) Quelles pratiques de préparation sont évoquées au travers du langage professionnel des stagiaires ? Enfin, nous tentons dans notre étude de démontrer l'influence des *formes de vie*, des institutions, sur les pratiques de préparation de séances au travers des *jeux de langage*, qui sont sous-jacent au *travail documentaire*.

3. Cadre conceptuel

Pour mener à bien notre étude, il nous a paru pertinent d'articuler des éléments théoriques issus de différentes disciplines (l'anthropologie, la linguistique, la philosophie, la didactique) qui nous semblent compatibles. Nous inscrivons ces éléments dans un cadre plus large, celui donné par la théorie d'action conjointe et par l'approche documentaire, donnant ainsi une vision d'ensemble.

3.1 La préparation des séances à la lumière de la TACD et de l'approche documentaire

A l'égard de la théorie de l'action conjointe en didactique (notamment Sensevy & Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni, Leutenegger & Forget, 2007 ; Ligozat, 2008 ; Amade-Escot & Venturini, 2009), la préparation de séances est l'un des moments qui permet de concevoir la description du travail du professeur et des élèves, lorsque le professeur « *construit le jeu qu'il va mettre en œuvre* » (Sensevy, In Gueudet & Trouche, 2010, p.147). En effet, ce moment peut être vu comme une action *in absentia*, où le professeur, dans l'hors classe, pré-dessine les transactions didactiques. Ce moment précède « *l'activité didactique in situ, au sein de laquelle le professeur fait jouer le jeu didactique* » (Ibid. p.147), c'est-à-dire le contexte où les transactions de l'enseignant et des apprenants se développent et prennent leurs formes définitives, permettant la construction

conjointe du savoir dans la classe (Sensevy & Mercier, 2007). Dans cette perspective, les transactions *in situ* trouvent une sorte de préfiguration (Bronckart, 2004 ; Ligozat, 2008) au sein des pratiques de préparation, qui apparaissent ainsi comme des formes particulières de *documentation* (Gueudet & Trouche, 2010). Ce dernier terme désigne à la fois le *travail documentaire* du professeur, lorsqu'il interagit avec des ensembles de ressources pour les adapter, les réviser et les réorganiser, en articulant étroitement la conception et la mise en oeuvre, et ce que ce travail produit (Ibid.). Dans cette perspective, nous concevons les traces écrites de planification (Maurice, 1996) comme des *documents* donnant au futur professeur des moyens techniques pour interagir, organiser les diverses ressources et ainsi préparer ses cours. Bien sûr, « *l'absence de cet écrit n'est pas synonyme de non-planification* » (Ibid.), mais ce n'est pas le cas pour ces stagiaires puisqu'elles doivent produire cet écrit dans le cadre des stages, pour le bon déroulement de la mise en place des cours, comme le préconisent les institutions. Nous pensons d'ailleurs que le *document* élaboré par le futur professeur peut être vu également comme le produit des emprunts et des modifications des techniques qui sont enracinées dans les façons de faire d'un groupe social (Haudricourt, 1936, 1987 ; Albero, 2010a). Ainsi, dans un *acte traditionnel efficace* (Mauss 1950, 1993), la transmission de ces gestes et de ces techniques est accomplie au sein des institutions, donnant les moyens au stagiaire de faire face aux situations de préparation de séances. Dans cet échange, le futur professeur s'approprie ces techniques de préparation, les adapte et les transforme selon ses besoins, donnant ainsi naissance à un *savoir-faire* professionnel et personnalisé (Maurice, 1996). Tout cela nous semble compatible avec les processus des *genèses instrumentales* (Rabardel, 1995) et des *genèses documentaires* (Gueudet & Trouche, 2010), comme nous l'expliquerons par la suite. Nous croyons que l'appropriation de ces techniques est possible grâce au double mouvement que le professeur, en tant qu'usager, établit avec ce *document*, à savoir envers l'instrument en l'adaptant selon ses besoins (*instrumentalisation*), et envers lui-même, permettant ainsi d'influencer ses pratiques (*instrumentation*) (Rabardel, 1995 ; Gueudet & Trouche, 2010). De fait, l'*usager* produit des *schèmes d'utilisation*, notamment des *règles d'action* au cours de sa relation avec le *document* (Ibid.). Ces idées nous font considérer la préparation comme un système technique, un geste appris socialement qui peut varier selon les contextes caractérisant des groupes humains déterminés.

3.2 Les traces des jeux de langages et des formes de vie dans la préparation des séances

Nous avons dit plus haut qu'il y avait une transmission des techniques de préparation de séances au sein des institutions qui passait très probablement par la *transmission orale* (Mauss, 1950, 1993), mais aussi écrite. Ainsi, nous considérons que la trace écrite ou le document de planification, en tant qu'*artefact symbolique* (Rabardel, 1995) composé par des signes, est porteuse d'informations essentielles sur la façon d'organiser les ressources, dans le sens du *travail documentaire*. Or, nous pensons qu'il est possible de dévoiler en partie la construction des séances en relevant l'usage en contexte de certains termes employés par les stagiaires. C'est pourquoi il est intéressant d'étudier « *le vocabulaire technique, surtout des mots spéciaux, inconnus du langage* » (Haudricourt, 1936, 1987). Ces mots permettant « *de dater des inventions ou des emprunts dont on n'a pas d'autre témoignage* » (Ibid.). En conséquence, le vocabulaire, éventuellement spécialisé, employé par le futur professeur, pourrait être vu comme un *jeu de langage* (Wittgenstein, 1953, 2004) pouvant faire référence aux lieux d'origines, aux groupes sociaux et aux *formes de vie* culturelles et institutionnelles. En effet, les mots ont pour nous un sens particulier s'ils sont pris dans le contexte de vie professionnelle du futur enseignant, de la même façon que les jeux de langage professionnel sont compris dans les formes de vie professionnelle (au sens de Laugier & Chauviré, 2006). Ainsi, ces *jeux de langage* s'inscrivent dans les institutions dans lesquelles les stagiaires se forment : les institutions de formation initiale, les établissements où elles font leurs stages, le groupe de collègues, les programmes scolaires et autres instances. Enfin, nous voulons montrer dans notre communication, d'une part, l'importance de penser de façon solidaire les *jeux de langage* et les *formes de vie*, et d'autre part, comment les *jeux de langage* et les façons de faire, les techniques, se spécifient mutuellement au sein de la préparation de séances. Cet effort de théorisation nous a permis de construire les premiers éléments de réponse aux questions précédemment annoncées.

4. Méthodologie

A partir du bilan d'un travail antérieur, nous avons relevé certaines spécificités des formations initiales des professeurs français et chiliens. C'est pourquoi nous avons décidé de revisiter les pratiques de préparation et de mise en place des séances, en détaillant les spécificités des environnements culturels et institutionnels des stagiaires. Ainsi, nous avons mené une étude descriptive – comparative, articulant une méthodologie qualitative et quantitative (Morales, 2008). Cette fois-ci, nous avons choisi d'observer ces pratiques autour d'une activité commune dans des groupes-classes d'élèves âgés de 4 et 5 ans (niveaux *prekinder* et *kinder* au Chili ; *moyenne* et *grande* sections en France) : le comptage. Les institutions de formation initiale concernées sont l'Université Catholique du Chili à Santiago et l'IUFM de Bretagne, site de Rennes. Le recueil de données s'est déroulé au cours des deuxièmes semestres des années scolaires, 2007 pour le Chili et 2007 – 2008 pour la France. Dans tout ce qui suit, nous portons une attention spécifique à la méthodologie que nous employons pour comparer les pratiques de préparation des séances de comptage. Pour donner réponse à nos questions de recherche, nous procédons avec une double démarche, d'une part une analyse *ascendante*, mettant en relief les jeux de langage professionnel imbriqués dans le travail documentaire de préparation de séances de comptage, d'autre part, une démarche *descendante* : nous analysons ces jeux de langage à la lumière des nouveaux éléments théoriques procédant de l'approche documentaire. Pour ces analyses, nous avons choisi d'avoir recours à un aller-retour entre les documents produits par les stagiaires et les entretiens semi-dirigés, conduits avant et après chaque séance. Ainsi, nous prenons appui sur ces documents qui sont désignés au Chili sous le titre de *planificación diaria*, planification de la journée. En France, sous celui de *fiche de préparation*. Notre choix repose sur le fait que la production de ce document soit attendue, en tant que compétence professionnelle, par les institutions formatrices. Après un examen du contenu des quatre documents, nous avons procédé à l'analyse du lexique choisi et employé par les stagiaires, notamment les termes qui apparaissent sous la forme de titres. Nous les avons groupés par affinité, élaborant ainsi un classement qui distingue huit éléments thématiques que nous présentons dans le tableau 1, en annexe. Une partie de ce vocabulaire qui forme, à notre avis, de véritables unités représentatives évoquant les ressources et les pratiques, est mis en évidence à l'aide des entretiens. Ces derniers nous ont permis de mettre en valeur la signification des mots choisis par les stagiaires, leur usage et le rôle qu'ils jouent dans la construction de ces séances. De fait, nous pensons que c'est grâce à cette analyse croisée des documents et des entretiens avec les usagers qu'il est possible faire émerger véritablement la description des pratiques de préparation de séances de comptage, et il rend possible la comparaison. Pour organiser l'analyse, nous avons essayé d'explorer et d'exploiter les concepts proposés dans l'approche documentaire, à savoir les *familles d'activités* (Gueudet & Trouche, 2010). L'approche documentaire explique que ce classement serait susceptible de concerner tous les enseignants de mathématiques. Il est souhaitable d'« évaluer la validité de l'approche hors de champ des mathématiques et identifier les éventuelles spécificités disciplinaires » et de « mettre en place des recherches dans d'autres pays » (Ibid. p.72). Ainsi, il nous a semblé intéressant d'utiliser les familles de classement, celles qui nous semblent adaptées à notre analyse comparative des pratiques de préparation d'activités de comptage en contextes préscolaires. Dans cet effort d'analyse, nous avons retenu seulement quatre familles sur les neuf : [Réflexion] relatif au développement de la réflexion du professeur autour de la discipline, les[C/O] de la conception et la mise en œuvre de la planification et de la gestion de temps de l'enseignement [C/O Planification] et des pratiques d'évaluation [C/O Evaluation] et le [Suivi] concernant à l'agencement de la classe et le suivi des élèves. Ensuite, nous révélerons les résultats en trois temps.

5. Des influences institutionnelles dans la préparation de séances de comptage

5.1 Un geste appris socialement et approprié par le stagiaire : le document de planification

Nous allons maintenant présenter quelques exemples au sujet de l'origine et de la transformation des *documents* de préparation de séances. Les quatre stagiaires nous ont donné les sources qu'elles avaient utilisées en partie pour la structure de ces documents, à savoir les camarades de

L'institution formatrice, le manuel scolaire suggéré par les formateurs et les collègues de l'école maternelle. Nous avons également constaté que quelques termes ont été rajoutés aux documents français après suggestion des formateurs, comme le démontre l'exemple suivant, issu d'un entretien avec l'une des stagiaires françaises. Chercheur : « *J'ai remarqué que le vocabulaire que tu utilises / est beaucoup plus spécifique / par exemple / compétences visées / pré-requis / type de séance / est-ce que tes fiches ressemblent à celles d'autres stagiaires ?* Stagiaire : *Oui / oui / par exemple / le professeur de math / il nous demande de dire de quel type de séance il s'agit / il nous a demandé de mettre ça dans la fiche de préparation* » (tdp 13-14). Mais la structure du document est stabilisée après des transformations et des modifications faites par l'utilisateur. Ainsi, nous inférons quelques traces du processus d'instrumentation dans les faits suivants. Dans l'un de documents, la stagiaire française a noté des questions à côté des titres, à savoir : *Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre à faire ? Objectif ; Qu'est-ce que je vais leur demander de faire pour parvenir à apprendre ? ; Comment je sais qu'ils savent ? Critères de réussite* (cf. tableau 1. doc 3, cat. 6, 7, 8). Ensuite, nous nous demandons dans quel contexte l'énonciation de ces questions aurait du sens. Il est possible qu'elles prennent sens dans le contexte d'appropriation des techniques de préparation des séances, plus précisément dans l'appropriation du lexique. C'est comme si la stagiaire interprétait les nouveaux termes en se demandant elle-même ce qu'elle doit attendre ou faire. Une situation similaire est constatée dans l'un des documents chiliens (doc 2). La stagiaire explicite la finalité du document qu'elle a elle-même produite. Voici le texte : « *Cette planification propose différentes stratégies pour mener à bien la réussite des objectifs choisis, pour chaque moment variable de la journée. On y spécifie [dans la planification] l'apprentissage attendu qui a été choisi à partir de la BCEP [programme préscolaire chilien], l'objectif qui a été dégagé [à partir de l'apprentissage attendu], les indications sur la façon de favoriser la réussite [de l'objectif] chez les enfants, et les ressources matérielles qui sont impliquées. Les stratégies d'évaluation comprennent une liste de contrôle et des registres d'observation* ». Quelques termes de cette citation seront repris au cours de nos analyses pour expliciter leur signification. Pour nous, ce texte, qui apparaît dans le document même, prendrait du sens pour cette stagiaire dans la période d'appropriation du lexique professionnel et des techniques de préparation de séances, période qui est inscrit dans le contexte des premières expériences de préparation de séances. Ensuite, il nous semble pertinent de présenter ci-dessous certains épisodes de la mise en place révélant des traces relatives au processus d'instrumentalisation. En effet, nous avons observé, à l'aide de vidéos l'une des stagiaires chiliennes en train de relire le document avant la mise en place de l'activité. Les vidéos montrent également les stagiaires françaises prenant appui directement sur le document, en le relisant régulièrement pendant la séance. Enfin, cet ensemble de faits nous permet de constater, d'une part, qu'il existe effectivement une influence et une transmission des pratiques et du vocabulaire au sein des institutions, et d'autre part, qu'il est possible de trouver des traces évoquant les *genèses documentaires* dans les pratiques des quatre stagiaires.

5.2 Les pratiques de préparation de séances à la lumière de l'approche documentaire

Certains termes spécifiques, dans les entretiens et dans les documents, montrent que les stagiaires consultent les programmes scolaires [C/O Planification], l'une des sources de leurs pratiques de préparation de séances. Ainsi, les mots *ámbito* (domaine), *núcleo de aprendizaje* (noyau d'apprentissage), *aprendizaje esperado* (apprentissage attendu) prennent place au sein du BCEP (programme préscolaire chilien) (cf. tableau 1. Doc 1 et 2, cat. 3, 5, 7 ; cf. traduction sous-titre 5.1). Quant aux mots *domáine*, *champ d'activité* et *compétences*, ils évoquent le programme scolaire français de l'école maternelle (cf. tableau 1. Doc 4, cat. 3, 5, 7). De fait, le comptage, est l'un des *apprentissages attendus* inscrit dans le *noyau d'apprentissage rapports logiques mathématiques et quantification* du programme préscolaire chilien, et c'est l'une des *compétences* inscrites dans l'*approche des quantités et des nombres* du programme scolaire français. Nous signalons que, du fait de l'ampleur de l'analyse comparatif que demande ces mots, nous ne pourrions pas l'aborder dans cet article. Néanmoins, nous retiendrons le fait que ce lexique mette en évidence l'une des références mobilisées par les stagiaires, donnant à voir le domaine, et l'objectif de l'activité choisie. Toujours dans l'analyse de la famille [C/O Planification], nous poursuivrons avec l'analyse d'un mot qui est utilisé par les stagiaires françaises : *Type de séquence*

(cf. tableau 1. doc 3 et 4, cat. 6). Le premier terme évoque la position de la séance de comptage dans la progression décidée pour la séquence. Il est en effet prévu, dans les pratiques des stagiaires françaises la préparation d'une *séquence* composée de plusieurs séances (*approche, construction et consolidation*), développant une continuité et une évolution du contenu mathématique. La séquence se déroule sur un axe de temps déterminé au cours de l'année, par exemple sur l'une des cinq périodes (cf. note bas de page 2). L'une des stagiaires nous a précisé, dans l'entretien, qu'elle allait mettre en place une séance d'*approche* et elle nous a expliqué : « (approche) *c'est quand juste on commence un p'tit peu à aborder la notion* » (tdp 91). De même, l'autre stagiaire nous a précisé qu'elle allait faire une séance de *construction*, en nous expliquant ce terme : « *construction c'est vraiment l'apprentissage / donc / ils découvrent / bah / ils rentrent dans l'apprentissage de la compétence visée quoi* » (tdp 18). Tandis que les stagiaires chiliennes font référence à une progression de l'activité de comptage qui n'est pas de la même nature que celle des françaises, à savoir en *séquence*. L'une des stagiaires chiliennes nous assure qu'elle met en place une activité de comptage *une fois tous les quinze jours*. Elle explique : « *Dans le noyau des mathématiques / je travaille généralement la classification / la sériation / le comptage et les mesures / alors / j'essaie de varier parmi ces activités* » (tdp 66). Au cours de l'entretien, nous l'interrogeons pour savoir si le formateur demande de préparer les séances en séquence, elle répond que non, en effet les séances sont préparées « *séparément et non en séquence* » (tdp 81). De fait, les activités de mathématiques sont reprises différemment au cours du stage. Nous constatons dans les entretiens et les documents, que l'activité de comptage est inscrite dans le *momento variable de la jornada* (moment variable de la journée). Elle est, de même, décrite dans les documents chiliens sous les titres *momento* (moment), *variable* (variable) (cf. tableau 1. Doc 1 et 2, cat. 3). L'expression *momento variable* évoque un moment précis de la journée dont l'activité change tous les jours. Pour assurer la progression des séances, les stagiaires inscrivent les *momentos variables* au sein du *plan de travail* du stage chilien, à l'égard des objectifs programmés dans le *plan* (nous l'aborderons plus loin). Les descriptions précédentes mettent en évidence des différences importantes au niveau de la conception des séances de comptage dans le temps d'enseignement. Il est possible que dans la formation initiale des stagiaires françaises, les formateurs aient fortement favorisé la suggestion d'activités conçues en *séquence*, et les ressources dont elles disposent envisagent souvent des activités conçues en fonction des périodes du temps scolaire français. Bien sûr, rien n'empêche les stagiaires de préparer différemment. Nous reprendrons cette réflexion d'un point de vue didactique plus loin. Enfin, trois dernières familles d'activités sont abordées dans notre analyse : [Réflexion], [C/O Evaluation], [Suivi]. Comme nous l'avons indiqué plus haut, les stagiaires sont formés au sein de cultures et d'institutions différentes conférant une forme particulière à la façon de penser leurs pratiques. Bien qu'elles bénéficient de cours de formation de durées inégales, elles tirent partie des échanges [Réflexion] avec les formateurs, les collègues, les professeurs titulaires de classes et les manuels, afin de construire leur savoir-faire, notamment pour les pratiques de préparation des séances. Par exemple, par rapport aux choix des activités de comptage, les stagiaires les font à partir de sources de leur environnement immédiat. L'une des stagiaires chiliennes a utilisé un matériel spécifique que ses collègues ont mis à disposition de la classe. Deux stagiaires, l'une chilienne et l'autre française, ont choisi une activité à partir des livres suggérés par les formateurs. Enfin, une stagiaire française a demandé des suggestions d'activités au titulaire de la classe et au formateur de l'IUFM. Pendant les entretiens nous avons découvert que les stagiaires françaises avaient des difficultés pour choisir une activité adaptée au niveau des connaissances des élèves. Ainsi, les façons de diagnostiquer les élèves [C/O Evaluation], l'une des pratiques qui à notre avis permet au professeur de choisir les activités les plus adaptées, sont influencées par les spécificités des stages. Au début du stage, les stagiaires françaises disposent d'une journée de *tuilage*, où elles observent le mode de fonctionnement de la classe. Pour diagnostiquer les connaissances des élèves autour du comptage, elles profitent de la séance initiale de la séquence. Une grande difficulté a été révélée au cours de l'entretien à propos du suivi des élèves pendant l'année [Suivi]. Voici l'extrait : « *En fait c'est un peu compliqué / dans le stage filé je suis là [à l'école maternelle] que les lundis / et puis j'en rate plein [des lundis] pour faire d'autres stages / donc je ne sais jamais trop où ils en sont / c'est difficile de se mettre dans la progression* » (tdp 60). En revanche, les stagiaires chiliennes disposent d'un mois pour faire une *évaluation diagnostique* des apprentissages des élèves dans tous les domaines [C/O Evaluation].

Ensuite, elles élaborent un *plan de travail*, qui organise le stage sur trois mois. Ce *plan* prend en compte les objectifs fixés par les programmes scolaires. Elles sollicitent le rapport écrit de l'évaluation du précédent semestre et toutes les productions des élèves. Voici un extrait : « *Nous partons avec le diagnostique des apprentissages [connaissances des élèves] les besoins et les intérêts de chacun [des élèves] euh / nous désignons une proposition de travail pour le semestre / pour faire des projections et réussir les apprentissages [attendus]* » (tdp 72). A la fin de leur stage, elles rédigeront un rapport d'évaluation sur chaque élève pour le donner aux parents [Suivi]. Ces indices montrent des pratiques différentes dans la façon de concevoir, de préparer les séances de mathématiques, en la occurrence des séances de comptage.

5.3 Les jeux de langage dans la préparation de séances de comptage

Nous avons jusqu'ici analysé quelques exemples de mots faisant partie du langage professionnel des futurs professeurs. Ce langage en tant que *jeu de langage*, rend compte des influences de la institution formatrice, évoque des pratiques de préparation de séances parfois très différentes du fait de la singularité des *formes de vie*, du contexte de stage et de formation professionnelle. Certains mots fournissent des informations générales portant sur l'organisation du temps, le partage des responsabilités entre adultes, et les matériels (cf. tableau 1. cat. 1, 2, 4). D'autres termes véhiculent la pensée du futur professeur en centrant la préparation sur certains aspects du déroulement des séances de comptage. Dans ce qui suit, nous ferons référence à ces termes qui permettent d'organiser la description de l'activité de comptage, dans le tableau 1, cat. 8. Nous verrons comment ce vocabulaire rend la description très détaillée chez les stagiaires françaises, beaucoup moins chez les chiliennes. Les documents chiliens inscrivent la description de l'activité dans un tableau à double entrée, spécifiant les *moments* de la journée et les *activités* ou *stratégies* (doc 1 et 2). Il ne s'agit pas ici, bien entendu, du terme *stratégie* utilisé en didactique. A partir du contenu des descriptions nous dégageons l'idée que le déroulement est décrit en deux ou trois temps : Le temps *initial*, lorsque le futur professeur donne les instructions aux élèves. Ce temps peut être imbriqué avec le deuxième temps, le *déroulement*. La description énonce ici ce que le professeur ou les enfants doivent faire, elle peut également expliciter le nombre d'enfants participants à l'activité. Le troisième temps est celui de la *clôture* de l'activité avec, par exemple, une conversation avec les élèves ou avec l'enchaînement de l'activité avec une autre dans un domaine différent. Nous remarquons le fait que les aspects précédemment décrits ne soient pas toujours présents dans les descriptions, et que ces dernières restent générales à côté de celles des documents français. Concernant les documents français, ils sont essentiellement consacrés à la préparation de la séance de comptage, et le lexique se montre riche au sein des descriptions. Quant aux aspects abordés, ils sont soigneusement décrits à l'aide du nouveau vocabulaire. Ainsi, la spécification de la *tâche des élèves* et du *rôle du professeur* dans chaque *phase* programmée pour la durée de la séquence semble importante (doc 3). Les trois *phases*, contiennent le mot *appropriation* (doc 3, voir également doc 4) dans leur titre (*appropriation : collective, individuelle et avec obstacle*). Voici l'explication du terme *appropriation collective* : « *c'est pour qu'ils [les élèves] s'approprient du matériel + donc le fonctionnement / la règle du jeu + donc / euh / on ne met pas d'obstacle (...) ils apprennent juste à se servir du matériel + ensuite je peux amener l'obstacle* » (tdp 51-54). Les deux premières *phases d'appropriation* semblent donner un certain statut aux travaux *collectifs* et *individuels*. Bien que ces mêmes aspects soient abordés dans les documents chiliens, la structure du document français engage les stagiaires à réfléchir à ces aspects de façon systématique. Il nous semble pertinent de mettre en évidence le fait d'inscrire la réflexion de ces aspects de façon systématique, car cela pourrait constituer la source d'une pratique habituelle formant ou développant une technique ou un geste du *savoir-faire* que nous étudions. A notre avis, l'explicitation d'aspects tels que les *rôles*, les *tâches* à chaque *phase* (doc 3) donne une description très détaillée, et cela permettrait probablement de dégager des indices de la préfiguration des transactions didactiques. Le terme *obstacle*, précédemment cité dans l'extrait d'entretien et repris dans le document de la stagiaire (doc 4), est un autre exemple. Ce mot a également été transmis par les formateurs, et il n'a pas d'équivalent dans le *jeu de langage* des stagiaires chiliennes. A partir des entretiens, nous dégageons que ce mot désignerait la difficulté qui mène les élèves vers l'utilisation de nouvelles procédures, et selon nous, vers la production des

nouvelles *stratégies pour gagner le jeu* (dans le sens du terme *stratégie* employé en didactique). Quant à l'autre française, elle explicite la *consigne* exacte et elle propose des buts à atteindre pour chaque phase (doc 4). Enfin, nous mettons en relief un dernier mot, le mot *procédure*, lequel n'a pas non plus d'équivalent dans le langage professionnel des stagiaires chiliennes. Ce terme, fréquemment utilisé dans le groupe des collègues et des formateurs des stagiaires françaises, pousse les stagiaires à réfléchir aux façons de faire des élèves pour réussir la tâche proposée. Ainsi, cette stagiaire se propose de favoriser trois *procédures* chez les élèves (doc 4), à savoir l'utilisation : des doigts pour compter, des feuilles et des crayons pour dessiner et pour représenter autrement l'activité, et enfin de la bande numérique comme un autre moyen de travail. Nous reprendrons maintenant l'analyse sur la progression d'activités, du point de vue de la TACD (cf. 3.1), et ensuite nous l'enchaînerons avec notre conclusion. Les jeux de langage nous donnent des pistes au sujet des pratiques différentes des stagiaires pendant leur stage professionnel, mais avec quelles conséquences ? Par exemple, le fait de préparer les séances sous forme de *séquence*, cette dernière inscrite convenablement dans les périodes du temps scolaire français, met en évidence une façon de concevoir les temps d'enseignement (chronogénèse) qui engagerait l'évolution des rôles et du partage du travail entre les stagiaires et les élèves. Ainsi, le système d'attentes ou d'habitudes aurait donc une durée déterminée (pérennité du contrat didactique) par *type de séquence*, et chaque *phase*, préfigurant l'évolution des responsabilités (topogénèse) du futur professeur et des élèves dans une certaine logique. Ainsi l'*obstacle*, mentionné par les stagiaires françaises, joue-t-il un rôle important dans cette conception de préparation de séances de comptage. Il assure un changement dans la situation d'apprentissage, faisant avancer le temps didactique (chronogénèse), grâce l'introduction d'un nouvel élément dans le *milieu*. Les effets de l'agencement de l'obstacle dépendront des techniques mises en place par les stagiaires (mésogénèse et chronogénèse). Le changement implique ainsi une nouvelle répartition des rôles (topogénèse), engageant les stagiaires à construire une autre façon de faire réussir les élèves dans le *jeu* proposé. En revanche les chiliennes ne seraient pas engagées à détailler en avance les *transactions* de manière si précise, et elles pourraient proposer un nouveau *contrat* aux élèves à chaque séance. Il y a donc de forts écarts de pratiques. Ainsi, les transactions didactiques des stagiaires et des élèves français seraient préfigurées de façon systématique, lors de la préparation des séances, en fonction des techniques transmises par les institutions et à l'aide d'un vocabulaire relié à cette activité mathématique. Du côté des stagiaires chiliennes, leur technique n'assurerait pas la réflexion systématique autour de ce même sujet permettant un certain degré d'improvisation dans leurs performances. Par ailleurs, l'agencement du temps scolaire est gérée différemment par les stagiaires chiliennes et françaises, à propos des *moments variables* et des *séquences*, ce qui pourrait donner également des effets différents, par exemple dans la réussite des élèves.

6. Conclusion

Cet article tente d'apporter une ouverture à l'étude des influences des institutions formatrices sur les pratiques de préparation de séances de futurs professeurs, notamment d'une activité numérique. Mettre en évidence le sujet évoqué suppose la compréhension des liens existant entre le futur professeur et les institutions au sein desquels il apprend et fait l'expérience de développer des savoir-faire propres à son métier (au sens de Sensevy & Mercier, 2007). Ainsi, nous remarquons que les caractéristiques des stages offerts par les institutions proposent des contraintes que le stagiaire doit franchir en adaptant sa façon de préparer la séance. Mais cela n'est pas la seule source de différenciation dans la configuration de ce savoir-faire. Nous avons également constaté la transmission des techniques et du langage professionnel au sein de la relation futurs professeurs / institutions (au sens de Mauss 1950, 1993 ; Albero, 2010a). Ces faits assurent au futur professeur des moyens pour préparer et organiser les ressources des séances (Gueudet & Trouche, 2010), notamment de comptage. D'ailleurs, le lexique employé par les stagiaires prend des formes particulières, au sens de *jeux de langage*, s'il est compris au sein des *formes de vie* (Wittgenstein, 1953, 2004) des institutions auxquelles il appartient. Faire émerger ces *jeux de langage*, nous a permis non seulement démontrer des influences institutionnelles sur les pratiques de préparation de séances de comptage, mais aussi de découvrir des caractéristiques relatives aux façons de penser l'enseignement du numérique en contextes préscolaires. Nous reprenons encore une fois l'idée du

document de planification, en tant qu'*instrument symbolique*, élaboré à partir d'un *jeu de langage* professionnel, pour présenter la citation suivante : « *les instruments ne sont pas conceptuellement neutres, ils contiennent une conception du monde qui s'impose peu ou prou à leurs utilisateurs, et influencent ainsi le développement de leurs compétences* » (Rabardel, 1995, p. 213). Il semble intéressant de reprendre ces dernières idées, celles de *façon de penser* et de *conception du monde*, pour les mettre en relation avec l'idée de situer l'action du futur professeur dans un *style de pensée* (au sens de Sensevy & Mercier, 2007). Dans ce sens nous dirions que la « *fonction d'une institution didactique* [comme les institutions précédemment mentionnées] *consiste à produire des savoirs* [le savoir-faire de la préparation des séances] *comme styles de pensée, au sein de jeux de langage* » (Ibid. p. 193). Pour clore, nous voulons inciter le débat au sein du champ de la didactique comparée en proposant l'idée suivante : considérer l'étude des jeux de langage des professeurs de différentes institutions ou même de différents pays afin de décrire et comparer les techniques de construction du jeu didactique et des préfigurations des transactions didactiques.

7. Annexe

Les documents de planification sont présentés de manière synthétique, énonçant le lexique (titres), dans le tableau suivant. Pour distinguer les quatre documents, nous avons mis les termes issus des documents chiliens en gris clair, et ceux qui sont issus des documents français en gris foncé.

	Document 1	Document 2	Document 3	Document 4
Catégories des titres				
1 info. générale	<i>Fecha</i> (date)	<i>Fecha</i> (date)	Période / Niveau	Date / Classe / Durée
2 relatifs à la répartition du travail d'équipe	<i>Encargada</i> (responsable)	<i>Responsabilidades</i> (responsabilités)	---	---
3 spécifiant le moment de la journée	<i>Momento</i> (7 activités d'autres domaines)	<i>Variable</i> (2 activités d'autres domaines)	---	---
4 relatifs aux matériels	<i>Recursos</i> (Matériel)	<i>Recursos</i> (Matériel)	Matériel	Matériel
5 relatifs aux programmes scolaires	<i>Ambito</i> (Domaine) <i>Núcleo</i> (Noyau d'apprentissage)	---	---	Domaine / Champ d'activité / Titre de la séance
6 spécifiant les objectifs et d'autres termes	<i>Nº Aprendizaje Esperado</i> (apprentissage attendu)	<i>Objetivos</i> (Objectifs)	Type de séquence / Objectif	Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre à faire ? Objectif Compétences visées Pré – requis Type de séance
7 relatif à l'évaluation	<i>Evaluación</i> (Evaluation)	<i>Evaluación</i> (Evaluation)	---	Comment je sais qu'ils savent ? Critères de réussite
8 relatif à la description de la séance	<i>Actividad</i> (Activité) - <i>Inicio</i> (Temps initial) - <i>Desarrollo</i> (Déroulement) - <i>Cierre</i> (Clôture)	<i>Estrategias</i> (Stratégies)	Tâche / Déroulement / Activité N° 1 - Phase d'appropriation du matériel - But à atteindre - Consigne Activité N° 2 - But à atteindre - Procédures	Qu'est-ce que je vais leur demander de faire pour parvenir à apprendre ? Tâche principale Modalités / Rôle de la PE / Tâche de l'élève / (3) Phases: (1) Appropriation collective, (2) Appropriation individuelle, (3) Apprentissage avec obstacle

Tableau 1 : Cadre comparatif du lexique employé dans les documents produits par des stagiaires.

8. Références et bibliographie

- Albero, B. (2010a, à paraître). *Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques*. In G. Leclercq et R. Varga, Dispositifs de formation, quans le numérique s'en mêle. Paris : Hermès / Lavoisier.
- Amade-Escot, C. (2009). *Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistess*. (Dossiers des Sciences de l'Education. Numéro Spécial, 20).
- Bases Curriculaires de la Educación Parvularia. (2001). Ministère d'Education, Chili.
- Bronckart, J. P. (Ed.) (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Cahiers de la section des Sciences de l'Education. (pp. 11-130). Université de Genève.
- Guedet, G. & Trouche, L. (2010). *Ressources vives. Le travail documentaire des professeurs, le cas des mathématiques*. Rennes : PUR. (pp. 57-74 ; 129-145 ; 147-161).
- Haudricourt, A. G. (1936, 1987). *La technologie, science humaine. Recherches d'histoire et d'ethnologie des techniques*. Paris, Maison des Sciences de l'homme (pp. 37-46).
- Laugier, S. & Chauviré, Ch. (2006). *Lire les recherches philosophiques*. Gallimard. Paris : Vrin.
- Ligozat, F. (2008). *Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Etude de l'action conjointe du professeur et des élève à propos de l'enseignement/apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisses romandes*. Thèse de Sciences de l'Education, Université de Genève et Université d'Aix Marseille.
- Mauss, M. (1950, 1993). *Sociologie et anthropologie*. (pp. 114-279 ; 365-386). Paris.
- Maurice, J. J. (1996). *Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation au contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires*. Université Pierre Mendès-France Grenoble II.
- Morales, G. (2008). *Description et comparaison de la préparation et de la mise en place d'une séance de comptage, par des futurs enseignants du Chili et de la France*. Master Education, Apprentissage et Didactique, Université Rennes 2. (Non publié).
- Morales, G. & Bueno-Ravel, L. (2009). *Des séances de comptage en maternelle : comparaison de pratiques de professeurs stagiaires au Chili et en France*. Actes du Colloque ARCD, Université Genève, Suisse.
- Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? (2007-2008). Ministère de l'Education Nationale, France.
- Schubauer-Leoni, M. L., Leutenegger, F., Ligozat, F., Flückiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy, & A. Mercier, *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*. (pp. 52-91). Rennes : PUR.
- Sensevy, G., & A. Mercier, A. (2007). *Agir ensemble*. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves. (pp. 13-45 ; 187-211). Rennes : PUR.
- Wittgenstein, L. (1953, 2004). *Recherches philosophiques*. Gallimard.

¹ Nous avons élaboré une référence portant sur sept aspects liés à l'environnement des stagiaires, à savoir les niveaux des systèmes éducatifs chilien et français, les parcours d'études des stagiaires dans leurs systèmes éducatifs respectifs, les profils professionnels des enseignants dans les programmes nationaux, les compétences professionnelles attendues par les institutions de formation initiale, les durées des cours du domaine choisi et une description de stages ainsi que des groupes classes.

² La durée du stage chilien en préscolaire, appelé *Internat Pédagogique*, est de 4 mois consécutifs (90 jours, la moitié de l'année scolaire). L'institution française proposait deux types de stages, *filé* et *massive*. Le stage à l'école maternelle, se passe pendant leur *stage filé*, composé par 30 lundis lors de l'année scolaire française. Il se déploie sur cinq périodes, coupées par quatre vacances et deux stages massives à l'école primaire.

³ Les stagiaires chiliennes avaient rédigé 3 et 5 documents pour préparer l'activité. L'une des stagiaires françaises avait rédigé 1 séquence de documents et l'autre aucune, donc l'écart est moins important de ce que nous avions cru.

⁴ Nous avons mesuré l'expérience accumulée dans la préparation de séances de comptage demandant le nombre de documents de planification produits par les stagiaires. Les résultats des questionnaires révèlent une production pas trop élevée des documents. Seulement 36 % des stagiaires chiliens ont produit jusqu'à 5 documents. Ensuite, les pourcentages tendant à la basse (28 sur 30 effectifs chiliens, représentant 80 %). Tandis que 21% des stagiaires français ont rédigé jusqu'à 3 séquences (39 sur 95 effectifs français, représentant 43 %).