



Analyse du métier d'enseignant sous l'angle des activités réflexives : conduite empirique ou proactive de l'activité ?

Michel GRANGEAT¹ et Claudine BESSON

Laboratoire des Sciences de l'Éducation –

Université P. Mendès-France, I.U.F.M., Grenoble, France

L'article concerne la manière dont les enseignants conduisent leur activité en vue d'atteindre les objectifs du curriculum. Afin d'explorer de tels processus réflexifs, l'étude se situe dans le cadre théorique de la didactique professionnelle : il s'agit d'analyser le travail, de comprendre le fonctionnement des acteurs et la dynamique du développement de leurs compétences, afin d'en tirer des perspectives de formation. La revue de question précise un cadre d'analyse pour l'activité réflexive des professionnels de l'enseignement. Les données empiriques sont issues de 45 entretiens avec des enseignants de fin d'école primaire et de début de collège (élèves de 8-14 ans). Une analyse de contenu permet de caractériser les conceptualisations des enseignants relatives aux processus réflexifs qui régissent leur activité professionnelle.

L'activité réflexive s'installe au cœur des formations, par les dispositifs d'analyse des pratiques, notamment. Ce texte vise à préciser en quoi et à quelles conditions une telle activité peut améliorer la conduite des pratiques d'enseignement.

Pourquoi s'intéresser à l'activité réflexive des enseignants ?

Cette volonté de renforcer l'activité réflexive s'inscrit, à la fois, dans le travail tel qu'il est prescrit et dans le développement des compétences professionnelles.

Une partie du travail prescrit

Le travail prescrit aux **enseignants²** – en France tout au moins – est disséminé dans quantité de textes et il est difficile d'en certifier l'analyse

1. Contact : michel.grangeat@upmf-grenoble.fr

2. Les trois textes principaux concernant les missions des enseignants du primaire (notes de service 1994-271, 1994-280) et du secondaire (circulaire 1997-123) sont déjà anciens au regard des évolutions du système éducatif français, ils devraient vraisemblablement être remis à jour.



exhaustive; ainsi, c'est un décret de 1950 qui régit les obligations des enseignants, exclusivement en fonction des heures de cours dispensées. Néanmoins, deux types de textes abordent l'activité réflexive : les référentiels métiers, largement diffusés, et des textes spécifiques à un type de personnel.

Tous les textes fixant les missions des enseignants les incitent à « adopter une attitude réflexive et critique » sur leur activité. Cette réflexion se structure selon trois axes (cf. encadré 1) : prendre l'information pertinente dans la situation de classe; adapter les actions afin d'assurer, dans la durée, le succès des apprentissages de chaque élève; élargir le champ des compétences maîtrisées. Corrélativement, l'usage d'instruments spécifiques est requis afin de mener : une évaluation objective des effets des enseignements; une organisation de la mémoire professionnelle; des échanges avec les autres professionnels.

1. Contrôler l'activité par la prise d'informations dans la situation de classe : repérer et analyser les difficultés et les compétences individuelles des élèves; mesurer leurs progrès; mesurer l'efficacité de son enseignement.

2. Adapter les actions en visant la réussite des apprentissages de chaque élève : définir des exigences pour tous les élèves et adapter l'activité à leur diversité; confronter ses démarches avec celles de ses collègues, dans une perspective d'harmonisation et de cohérence professionnelles; utiliser l'évaluation d'une séquence d'enseignement afin d'accroître la pertinence et l'efficacité de sa pratique.

3. Anticiper les actions futures en élargissant le champ des compétences maîtrisées : mener une réflexion permanente sur ses pratiques; actualiser ses connaissances; organiser la mémoire de sa pratique professionnelle, l'inventaire des difficultés rencontrées et des solutions expérimentées, en vue d'une amélioration grâce à l'expérience accumulée; solliciter l'aide de ses collègues, ainsi que le conseil et l'appui des équipes de direction et des corps d'inspection.

Encadré 1 : Les trois axes de l'activité réflexive prescrite aux enseignants en France

D'autres textes, ne concernant a priori qu'une catégorie de personnel, évoquent les activités réflexives. Ils formalisent, notamment, les modalités de l'accompagnement de l'entrée dans le métier des enseignants débutants, de l'enseignement en secteur d'éducation prioritaire ou de l'aide aux élèves en **difficulté**³. Ces circulaires prolongent les trois axes précédents, notamment l'usage des instruments d'évaluation et d'explicitation des objectifs collectifs ou des conditions d'échange des pratiques professionnelles (cf. encadré 2).

3. Les textes concernant l'entrée dans le métier (circulaire 2001-150), l'Éducation prioritaire (circulaire 2003-133) ou les enseignants spécialisés du primaire (circulaire 2004-026) sont des textes récents ou remis à jour.



1. Des instruments d'évaluation pour : repérer les acquis et les difficultés de tous les élèves; améliorer la continuité des apprentissages; rendre compte des évolutions, en fonction des moyens engagés par la collectivité; mutualiser les pratiques.

2. Des instruments d'explicitation des objectifs fixés pour : établir un contrat, entre l'établissement et les autorités académiques, et le traduire dans les projets des établissements; repérer les indicateurs pertinents pour l'évaluation des résultats.

3. Des conditions d'échanges de pratiques professionnelles pour : apporter, entre enseignants, des compétences et des ressources particulières; s'entraider dans l'analyse et le traitement des situations scolaires pouvant faire obstacle aux apprentissages; favoriser la mise en œuvre dans toutes les classes de pratiques différenciées et adaptées.

Encadré 2 : Les trois types de supports de l'activité réflexive prescrite aux enseignants en France

Un référentiel des activités réflexives attendues

Au total, en ce qui concerne l'activité réflexive des enseignants, ces textes tracent les contours du métier d'enseignant, et esquissent – bien que de manière implicite et dispersée – un référentiel des compétences professionnelles attendues. Ce référentiel s'organise selon trois dimensions (cf. encadré 3) qui conduisent l'enseignant à : contrôler son activité par une évaluation de ses effets; l'ajuster afin de parvenir aux objectifs du système; anticiper des actions futures, adaptées et cohérentes à celles de l'établissement. La mise en œuvre de cette prescription, selon ces trois dimensions, sera caractérisée lors de l'étude empirique ci-après.

1. Contrôler : 1.1. constater les effets de ses activités sur les apprentissages des élèves, en termes de contenus et de comportements scolaires; 1.2- élaborer des instruments d'évaluation de ces effets.

2. Ajuster : 2.1. conduire la variation de ses activités sur une période longue (la séquence d'enseignement, l'année, la suite des cycles); 2.2- garder trace de ces ajustements afin d'en tirer parti ultérieurement.

3. Anticiper : 3.1. distinguer les activités maîtrisées et celles à améliorer; 3.2- élargir le répertoire des activités maîtrisées grâce aux interactions avec des pairs ou à la formation.

Encadré 3 : Les trois dimensions du référentiel de l'activité réflexive prescrite aux enseignants en France

Cependant, ce référentiel, déduit des textes officiels, ne décrit ni la réalité des activités de classe ni la manière dont chaque enseignant, au long du déroulement de son expérience professionnelle, fait en sorte d'améliorer sa propre activité. C'est ce qui constitue l'objet de cet article : comprendre le développement professionnel et repérer les facteurs influents en ce qui concerne l'activité réflexive.



Un déterminant de la compétence

L'activité réflexive constitue un objet d'étude, du simple fait qu'elle soit prescrite, mais elle est surtout intéressante – au chercheur et au formateur – parce qu'elle semble accompagner l'amélioration des compétences professionnelles; d'autant plus lorsque la situation de travail est complexe comme l'est l'enseignement. En quoi est-elle un signe de ce développement ?

Dans une situation complexe et dynamique

Le travail enseignant combine, comme l'ont montré Tardif et Lessard (1999), des aspects routiniers, inscrits dans un ensemble contrôlé de normes et de règles, avec des aspects ouverts et complexes, liés à la nécessaire autonomie des enseignants dans la réalisation des buts de l'école. Ces deux aspects des situations de travail ne requièrent pas le même type de compétence. Comme l'analyse Pastré (1999), lorsque l'activité est simple et que le but et la démarche peuvent être décrits précisément, être compétent c'est savoir appliquer la bonne procédure; à l'opposé, lorsque la situation est soumise à de grandes variations, nul ne peut prescrire la stratégie efficace. Dans ces situations complexes, être compétent c'est savoir : identifier quelques indices pertinents pour poser un diagnostic sur la situation; combiner plusieurs stratégies afin d'adapter les facteurs de réussite passés aux conditions en cours; anticiper les effets de ses propres actions afin de prévenir l'apparition de situations ingérables. Autrement dit, c'est conduire une activité réflexive tout en effectuant la tâche prescrite. Mises en évidence par Samurçay et Rabardel (2004), cette distinction et cette complémentarité, entre l'activité dans le champ des processus cognitifs et dans celui des productions observables, sont essentielles à la compréhension du développement professionnel.

Les situations complexes, en outre, sont souvent des situations dynamiques : non seulement elles comportent une multitude de variables mais le système réagit en retour à l'action – ou à l'inaction – des agents. Dans ces situations, être compétent nécessite, d'une part, anticipation, contrôle et réajustement et, d'autre part, la connaissance des processus internes au système et, notamment, de leur évolution suite à l'action/inaction des professionnels. Selon Rogalski (2003) l'enseignement relève d'un environnement dynamique dont la conduite nécessite les trois types d'opérations cognitives reconnues ici comme caractérisant une activité réflexive :

- contrôle : estimation de l'écart entre les états attendus et effectifs; diagnostic sur la nature, les propriétés et les causes du décalage ou de l'adéquation.
- anticipation : pronostic sur l'évolution libre du système, sans interventions, comparée à une action éventuelle et prise de décision; production mentale de plusieurs actions possibles et choix en fonction d'un objectif défini.



- ajustement : suivi de l'efficacité de l'action au regard de l'objectif; adaptation au réel si nécessaire; évaluation de l'état obtenu.

Ce qu'apporte de nouveau l'étude de Rogalski, c'est l'inscription des opérations de conduite de l'activité dans différentes temporalités : le devenir de l'élève sur un cycle ou deux; l'année scolaire; l'unité thématique; le moment face à la classe. Ce dernier, le seul qui concerne l'exécution proprement dite de l'activité professionnelle, est celui des régulations en temps réel (i.e. mettre les élèves au travail, modifier l'activité si besoin, clore la séance). Cependant, ces régulations en direct dépendent largement de l'activité réflexive menée avant et après l'activité d'enseignement (i.e. la préparation de la séance, l'organisation de la séquence, la programmation de l'année, son articulation avec celles des années qui la précèdent ou la suivent et avec celles d'autres disciplines).

L'étendue du champ temporel pris en compte par le professionnel, au cours de la réflexion sur son activité, semble alors constituer un déterminant de la compétence. D'autres études, notamment celles de Leplat (1997), confirment ce point et montrent que le développement professionnel dépend, aussi, de l'étendue du contexte pris en compte pour réguler l'activité.

Dans un développement professionnel

Leplat mène son étude dans le champ des activités situées dans un contexte dynamique qui inclut des interactions entre agents, chacun étant responsable de la réalisation d'une partie du processus; ce dernier est continu (i.e. l'action ne peut jamais revenir en arrière). Dans ce contexte, Leplat observe que les agents peuvent redéfinir leur activité, notamment en manipulant les frontières du sous-système dont ils ont la charge. De fait, d'une part, le champ contextuel pris en compte par chaque agent déborde souvent la tâche qui lui est strictement prescrite et, d'autre part, l'étendue de ce champ de l'activité est d'autant plus grande que la compétence progresse. Ainsi, l'agent peut se limiter à la région centrale de la tâche prescrite, au cœur de son métier. Il peut aussi étendre son domaine de travail à la prise en compte de la région périphérique afin d'en faciliter la réalisation. Il peut, enfin, tirer parti d'informations et d'interactions situées dans un contexte plus lointain afin de parfaire le diagnostic, la planification et la régulation de son activité.

Menées dans le domaine des entreprises, ces études peuvent éclairer les processus régissant le monde de l'enseignement et de la formation. Elles montrent qu'un lien étroit existe entre la qualité de la tâche et la prise en compte de son environnement : l'action est mieux comprise lorsqu'elle est inscrite dans le système entier. En conséquence, la réflexion sur l'activité semble dépendre aussi de l'étendue du champ contextuel dans lequel elle s'inscrit.



Un critère de développement

Un critère apparaît alors déterminant pour caractériser le développement des compétences professionnelles : l'extension des temporalités et du contexte de travail considérés pour réguler l'activité. Cette étendue de l'environnement de l'activité sera utilisée, lors de l'étude empirique, pour distinguer les différentes modalités de maîtrise des compétences décrites dans le référentiel ci-dessus. Reste néanmoins à identifier les facteurs de ce développement.

Quels facteurs d'amélioration de l'activité réflexive ?

Deux cadres conceptuels permettent d'avancer sur cette question : les régulations métacognitives et la conceptualisation dans l'activité.

Les régulations métacognitives

Les études sur les régulations métacognitives – au sens de processus cognitifs accompagnant une conduite réfléchie de l'activité – font l'objet d'une synthèse par Allal et Saada-Robert (1992). En cohérence avec les définitions précédentes, ces auteures définissent ces régulations comme des processus d'anticipation, de suivi et de contrôle des activités cognitives; conscients ou non pour le sujet, ces processus sont plus ou moins explicites.

Dans une perspective piagétienne, elles montrent que ces régulations : ne sont pas nécessaires face à toute perturbation; conduisent le sujet à une équilibration entre ses propres processus cognitifs stabilisés et les perturbations nouvelles inscrites dans la situation. De fait, Piaget (1975) identifie trois modes de régulation de l'action (cf. encadré 4) : maintien des processus cognitifs installés; enrichissement des schèmes antérieurs par adjonction d'une nouvelle situation maîtrisée; modification en profondeur des schèmes et de leur organisation.

Mode α . La régulation renforce les conduites installées : le sujet maintient en l'état l'équilibre de ses processus cognitifs, quitte à modifier la situation afin d'en gommer les obstacles.

Mode β . La régulation élargit le champ des situations maîtrisées : la perturbation est intégrée à l'un des schèmes existants qu'elle vient enrichir en tant que variation supplémentaire pouvant être surmontée. L'organisation cognitive antérieure est maintenue tout en restant ouverte à l'intégration de nouveaux obstacles.

Mode γ . La régulation provoque une réflexion sur les actions et sur les processus cognitifs : par anticipation, le sujet inclut la perturbation dans l'ensemble des variations et des compensations possibles. L'organisation des schèmes et des régulations est alors modifiée en profondeur : le sujet parvient à prévoir, mentalement, des plans d'action complets puis à les adapter, dans la pratique, en fonction des variations de la situation.

Encadré 4 : Trois modes de régulation de l'action selon Piaget



Ces modes de régulation sont d'importance égale pour le développement du sujet mais seul le dernier garantit la conduite réfléchie et proactive de l'activité nécessaire aux situations dynamiques. Ce mode, dans lequel l'activité réflexive est orientée vers l'anticipation des conduites efficaces face aux difficultés potentielles, est donc particulièrement important pour le développement professionnel étudié ici.

Selon ces études, accéder à une telle conduite de sa propre activité dépend de trois facteurs :

- le sujet dispose d'un choix de réponses possibles afin de surmonter la perturbation.
- la situation stimule la comparaison entre ces réponses.
- la médiation, d'un tiers ou d'un instrument, permet d'explicitier ces réponses.

Ces facteurs seront utiles, lors des conclusions de l'étude empirique, pour identifier les situations de formation, formelles ou informelles, pouvant développer l'activité réflexive.

La conceptualisation moteur de l'activité réflexive

L'amélioration de l'activité réflexive et des compétences apparaît donc fondée sur l'enrichissement des schèmes et de leur organisation. C'est le cadre d'analyse adopté, dans le prolongement des études piagétienne, par la didactique professionnelle (Pastré, 2002).

Dans ce cadre, selon Vergnaud (1996), l'agent réfléchit et organise son action par : la prise d'informations dans la situation de travail; le contrôle des effets de l'action; son adaptation éventuelle en fonction de ses objectifs. Ce passage de l'action à sa conceptualisation est assuré par le schème, défini comme une unité identifiable de l'activité du sujet, qui correspond à un but particulier et se déroule selon une temporalité repérable. Cette organisation de l'activité est stable pour une classe de situations donnée : l'action change en fonction des paramètres de la situation mais son organisation générale reste similaire.

Le schème est constitué de quatre éléments :

- des invariants opératoires, déclencheurs de l'action : la partie cognitive du schème qui permet de repérer l'information pertinente en fonction du but fixé.
- des buts, mobiles de l'action : la partie fonctionnelle du schème, les anticipations qui représentent les mobiles de l'activité du sujet.
- des règles d'action, déterminants des conduites : la partie opérationnelle du schème qui consiste à décider de l'action, à prendre de l'information et à contrôler l'action.
- des inférences, à partir de savoirs de référence, justifiant de la stratégie adoptée : qui permettent de rapprocher une situation d'une autre,



en tenant compte des similitudes et des singularités, afin de décider d'une stratégie d'action.

La conceptualisation est à l'œuvre dès les premiers moments de l'action : dans toute activité, l'efficacité de l'action nécessite la construction de schèmes, quand bien même ceux-ci apparaissent fragmentaires et isolés les uns des autres. Quand la compétence se développe, les schèmes entrent en interaction les uns avec les autres, ils forment des répertoires qui enrichissent les possibilités d'action, dans des classes de situations de plus en plus étendues. Appelés modèles opératifs par Pastré (2004), ces répertoires de schèmes constituent des réseaux de significations qui organisent l'action. Ils sont d'autant plus ramifiés et structurés que la situation de travail est, à la fois, complexe par nature et maîtrisée par l'agent. La nature des schèmes et leur organisation en modèles opératifs caractérisent ainsi différents niveaux de compétence pour une activité et un sujet donnés.

Deux critères d'analyse de l'activité

Ces modèles conduisent à identifier deux types de critères pour l'analyse des activités.

L'un concerne le développement des régulations de l'activité : au départ, des conduites empiriques fondées sur des conceptualisations partielles et mal reliées entre elles; au final, des schèmes autorisant les anticipations et organisés en réseaux de significations. Ce critère, qui distingue un pilotage englué dans l'action d'une conduite réfléchie, complétera, lors de l'étude empirique, le critère d'étendue de l'environnement repéré ci-dessus.

L'autre concerne les conditions de ce développement : primauté de l'action pour rendre possible la conceptualisation; inscription de perturbations surmontables dans la situation; médiation, d'un tiers ou d'un instrument, afin de comparer l'efficacité réciproque des choix effectués dans le répertoire des procédures disponibles. Ce critère renforce et complète ce qui a été dit plus haut des conditions d'accès à une conduite réfléchie de l'activité.

Quelle activité réflexive pour les enseignants ?

Ces études permettent de construire des perspectives de réponse à la question initiale :

1. Le rapport de l'enseignant à sa situation de travail définit une part de sa compétence professionnelle. Ce rapport serait caractérisé selon un continuum qui s'étend depuis la fermeture sur le noyau central du métier (i.e. enseigner un contenu à une classe) jusqu'à l'ouverture aux variations inscrites dans la situation (i.e. adapter l'enseignement en fonction de stratégies anticipées collectivement et des réactions des divers apprenants).



2. L'ouverture de l'enseignant aux variations inscrites dans la situation se caractérise selon deux axes : l'extension du contexte pris en compte et la distanciation de l'action. Elle favoriserait l'activité réflexive car, par les informations qu'elle procure, elle rend possible : un contrôle des effets de l'action; un réajustement en fonction des objectifs; une anticipation de stratégies futures.
3. Le développement de l'activité réflexive est caractérisé par celui du modèle opératif de l'enseignant. Il se traduirait par l'élargissement et l'organisation du répertoire de schèmes : dans les débuts, les schèmes apparaissent comme parcellaires et morcelés; ensuite, leur étendue et leur organisation font que l'enseignant peut anticiper de nombreuses perturbations en vue de maintenir le bon déroulement des apprentissages.
4. Le développement de l'activité réflexive dépend des caractéristiques personnelles de l'enseignant et de l'organisation de la situation de travail. Trois facteurs organisationnels seraient favorables : la possibilité de choix pour atteindre des objectifs fixés explicitement; l'appui sur des documents qui précisent les objectifs communs, les actions possibles et les indicateurs de réussite; l'instauration d'interactions sur la base de mutualisations et de confrontations de stratégies pratiques.

La première de ces quatre perspectives a été validée par ailleurs (Grangeat, 2004) et ce texte vise à étudier les suivantes afin de comprendre le développement de l'activité réflexive.

Une méthodologie pour analyser l'activité réflexive des enseignants

A cette fin, des entretiens semi-structurés ont été menés avec 45 enseignants; 30 exercent dans l'éducation prioritaire (REP) et 15 dans un secteur ordinaire, plutôt urbain (SEO)⁴. Chaque entretien, retranscrit intégralement, fait l'objet de deux traitements, automatisés avec le logiciel Tropes. Une première analyse (Grangeat, 2005) permet de construire une variable, représentant les conceptualisations des enseignants à partir de deux critères : la distanciation à l'activité et l'étendue de l'environnement de travail. Cette variable permet de repérer 11 enseignants dont les conceptualisations, ouvertes, correspondent à un mode expert (modalité 4) et, à l'opposé, 11 autres, fermés sur le noyau dur du métier (modalité 1). Entre ces extrêmes, l'analyse identifie 2 modalités non étudiées ici (cf. encadré 6).

4. Cette recherche est menée par l'Observatoire des Compétences Professionnelles des Enseignants dans les activités de Coopération et le Partenariat Educatif (O2cpe) du Laboratoire des Sciences de l'Éducation (UPMF-IUFM-Grenoble). Elle est cofinancée, dans le cadre de la politique de la ville, par l'État (MENESR) et la communauté de communes de l'agglomération de Grenoble.



Les enseignants sont sélectionnés en fonction de variables externes (niveau d'enseignement, âge et ancienneté dans l'établissement). Le guide des entretiens reprend chacun des items du référentiel des activités réflexives ci-dessus (cf. encadré 3); chaque entretien dure 30 minutes environ. Le mode de passation se réfère à celui de l'entretien d'explicitation. Tous les entretiens sont retranscrits et analysés intégralement, de façon automatisée avec le logiciel Tropes. Ce logiciel est fondé sur un modèle visant à comprendre, par le discours, l'univers cognitif du sujet. Son intérêt est de permettre l'identification d'éléments discursifs difficilement repérables à la seule lecture des transcriptions.

Afin d'identifier leurs conceptualisations, une première analyse du discours des enseignants est réalisée en termes de position d'énonciation (proportion des déictiques) et d'étendue du réseau des significations (fréquence des occurrences et cooccurrences des catégories sémantiques correspondant aux indicateurs du référentiel ci-dessus). Cette analyse permet de construire une variable quantitative continue qui détermine l'appartenance de l'enseignant à une modalité caractérisant ses conceptualisations; modalités réparties entre deux pôles, « fermé » et « ouvert ». La modalité « ouvert » correspond à un discours traduisant, à la fois, une conduite distanciée de l'activité et une large étendue de l'environnement de travail pris en compte par l'enseignant.

Une seconde analyse est menée, à l'intérieur de chaque modalité, afin de caractériser les conceptualisations des enseignants. Cette analyse de contenu vise à repérer l'ensemble d'éléments qui traduit l'organisation de l'activité : les invariants opératoires qui déclenchent l'action décrite par l'enseignant, les buts de cette action, les règles d'action mises en oeuvre et les savoirs de référence qui justifient ces choix. L'étude porte sur la fréquence de ces ensembles – de ces schèmes identifiés dans le discours – selon les quatre modalités précédentes. La comparaison entre ces modalités vise à comprendre les processus qui sous-tendent le développement professionnel.

Encadré 6 : Méthodologie de l'étude

L'étude présentée dans cet article porte sur le contenu des entretiens et vise à caractériser les conceptualisations des enseignants, en termes de schèmes et de modèles opératifs. Les schèmes, tels qu'ils peuvent être explicités dans le discours, sont caractérisés à partir de l'identification de quatre éléments dans les transcriptions (cf. encadré 7). Si l'un de ces constituants n'est pas identifiable (e.g. il manque le déclencheur de l'action, celle-ci semblant obéir à un but externe), le schème est dit émergent. Regroupés selon les dimensions de l'étude, les schèmes constituent le modèle opératif de l'enseignant quant à l'activité étudiée.

Les invariants opératoires débutent par un connecteur de condition ou de temps qui annonce un événement déclencheur d'une action. Les buts sont représentés par des connecteurs de but et l'énoncé d'un objectif. La règle d'action est repérée par un verbe factif et un sujet désignant l'enseignant, seul ou avec d'autres. Les savoirs de référence sont identifiés par une



justification initiée soit par la présence d'un connecteur de cause, soit par une modalisation exprimant un doute ou une intensification du discours soit, enfin, par un terme marquant un point de vue subjectif sur l'action décrite. Le schème étant une unité d'action identifiable, pour être pris en compte, l'ensemble de ces éléments doit être regroupé dans un empan d'une dizaine de propositions autour de la règle d'action. L'identification des connecteurs, des modalisations, de la nature des verbes et le découpage en propositions sont opérés de manière automatisée à l'aide du logiciel Tropes.

Encadré 7 : Méthodologie de caractérisation des schèmes dans le discours

La référence à l'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données sur l'activité est fondée sur deux justifications. Premièrement, c'est un instrument de recherche éprouvé pour comprendre l'activité d'un sujet. Comme l'indique Vermersch (2004), son concepteur, il s'agit d'une aide à la prise de conscience profitable, certes, au professionnel, qui accède à la verbalisation des aspects procéduraux de son activité grâce à la médiation de l'intervieweur, mais aussi au chercheur, s'il vise à collecter des données sur les connaissances des agents interrogés. Deuxièmement, la verbalisation représente, à la fois, une activité et un accès à l'univers cognitif du sujet interviewé. Comme le montre Trognon (1999), ce que dit un individu, au cours d'une interaction dialogique, constitue un événement en tant que tel et cet événement comporte, à la fois, une part sociale et cognitive; ainsi, sous certaines conditions, en analysant le discours, il est possible au chercheur de comprendre le fonctionnement cognitif qui sous-tend l'activité. Il est clair, cependant, que l'entretien, en tant qu'activité, comporte ses codes et mobilise ses propres savoir-faire; ce qui influe sur la validité des données traitées; et il en est de même, par exemple, lors de la confrontation d'un sujet à l'enregistrement vidéo de son action, comme l'étudiant Guérin *et al.* (2004). Il est clair, aussi, que l'entretien et l'analyse du discours ne peuvent expliquer toute l'activité et ne représentent pas les seuls accès aux processus cognitifs qui l'orientent; ils en constituent un, emprunté ici.

Un développement du réseau de schèmes

Deux premiers constats ressortent de l'étude (cf. tableau 1) : pour chacune des trois dimensions de l'activité réflexive, moins de schèmes peuvent être identifiés dans les entretiens des enseignants de la modalité 1 (Mod1) que dans ceux de la modalité 4 (Mod4); les modèles opératifs sont plus restreints en Mod1 qu'en Mod4. Il est impossible de les détailler ici (voir un extrait en annexe 1) mais une idée en est donnée par le nombre de schèmes identifiés dans le discours rapporté au nombre d'enseignants de la modalité. Ainsi, pour la dimension contrôle, on compte moins de 1 schème pour 1 enseignant Mod1 (vs près de 2 pour Mod4). L'écart est accru pour l'ajustement de l'action (2 schèmes pour Mod1 vs 6 pour Mod4) et son anticipation (1 schème pour Mod1 vs 3 pour



Mod4). Ces constats mettent en évidence que les occurrences et cooccurrences qui définissent la modalité 4 sont non seulement nombreuses mais, surtout, organisées : l'activité de ces enseignants est structurée en ensembles identifiables, caractérisés par les constituants du schème.

Tableau 1 : Nombre de schèmes identifiables dans les entretiens

Effectifs Mod1 : SEO = 4; REP = 7 Mod4 : SEO = 4; REP = 7 Entre [] : fréquences REP ramenées à un effectif de 4		Contrôle		Ajustement		Anticipation	
		Modalité 1	Modalité 4	Modalité 1	Modalité 4	Modalité 1	Modalité 4
Schèmes	SEO	4	6	3	36	4	16
	REP	5 (3)	15 (9)	19 (1)	30 (17)	7 (4)	17 (10)
	Total	9	21	22	66	11	33
Schèmes «émér- gents»	SEO	2	4	8	10	6	8
	REP	12 (7)	1 (1)	16 (9)	4 (2)	16 (9)	0 (0)
	Total	14	5	24	14	22	8

Tâtonnement empirique ou conduite proactive ?

Il semble donc que les enseignants Mod4 régulent leur activité en se référant, d'une part, à un large contexte, temporel et spatial, autour de leur tâche prescrite et, d'autre part, en disposant d'un répertoire d'actions étendu et structuré. Les enseignants Mod1 se situeraient sur le pôle opposé : ils conduisent leur activité de manière plus empirique que distanciée. Ce résultat est confirmé par l'analyse qualitative des schèmes identifiés dans les entretiens.

Un exemple est fourni par des éléments issus des transcriptions relatifs à la dimension 1, « contrôler les effets des activités de classe. » Ceux de Mod1 sont tirés de l'entretien avec deux enseignants débutants (moins de 35 ans) et celui de Mod4 avec un enseignant expérimenté; tous exercent depuis 2 ans au plus dans l'établissement.

Les schèmes des débutants, qu'ils soient émergents (cf. figure 1) ou complètement identifiables (cf. figure 2), sont déclenchés par un indice très saillant et connoté négativement : l'attention de la classe décroche, les notes sont mauvaises. Ces indices initient une action radicale : rectifier immédiatement, remettre en question la préparation. La procédure vise à corriger l'action initiale, en rétroaction. Les savoirs de référence renvoient à l'enseignant : effet de miroir, source de l'échec. Des potentialités de développement existent cependant : attention au plaisir à enseigner; ouverture à des critères d'évaluation construits avec d'autres; idée de temporiser la réponse, de savoir attendre.

Le schème issu du discours de l'enseignant expérimenté (cf. figure 3) est enclenché par des indices identiques aux précédents ou par leur inverse (i.e. hausse de l'attention des élèves) et s'inscrit dans des contextes temporels plus longs (i.e. projet regroupant plusieurs séquences). Le répertoire des règles d'action est plus large : ajustement en direct ou différé;



- Inv. opératoire 1 – si la classe n'est pas du tout réceptive.
- Inv. opératoire 2 – si moi-même, je ne prends pas plaisir à faire un cours.
- Règle d'action – alors, je m'efforce, tout de suite, d'essayer de rectifier.
- Référence à – car les élèves, c'est un véritable miroir.

Figure 1 : Schème émergent (Mod1) : constater les effets de ses activités sur la classe (comportement)

- Inv. opératoire – si la moyenne de la classe est mauvaise.
- But – pour voir où en sont les élèves, les situer vis-à-vis des contenus d'apprentissage.
- Règle d'action 1 – alors, je m'efforce de construire des grilles d'évaluation avec les collègues du cycle.
- Règle d'action 2 – de comparer deux évaluations (départ et fin ou décalée).
- Règle d'action 2 – alors, je m'efforce de remettre en question la préparation de la séquence : aborder la notion d'une autre manière ou attendre avant de recommencer.
- Référence à – car des manques de l'enseignant peuvent causer l'échec : la leçon a lieu trop tôt, il faut attendre.

Figure 2 : Schème (Mod1) : constater les effets de ses activités sur la classe (contenu)

- But – pour évaluer l'efficacité de l'enseignement.
- Inv. opératoire 1 – si il y a baisse ou hausse de motivation de la classe et des élèves face à la situation.
- Règle d'action 1 – alors, je m'efforce de modifier (raccourcir ou allonger) la durée de l'activité à l'intérieur d'une situation d'apprentissage de quarante minutes comme à l'intérieur d'un projet mené sur une journée ou plus.
- Inv. opératoire 2 – si il y a un gros problème, en revoyant les évaluations formatives (travail quotidien).
- Règle d'action 2 – alors, je m'efforce, le lendemain, de réexpliquer avec une petite situation de dix minutes.
- Règle d'action 2 – de faire des groupes et de revenir sur le travail d'une façon différente.
- Référence à – de toutes manières, les évaluations sur les contenus sont assez simples à concevoir, les évaluations de compétences sont beaucoup plus difficiles.
- Référence à – et pour le moment, l'équipe pédagogique n'avance pas du côté de l'évaluation des compétences : dans l'urgence, pour mener la classe tous les jours sur la semaine, sur une période, il y a pas mal de choses à faire (coordonner les objectifs, les moyens, les intervenants, le programme, les projets en dehors de l'école, etc.) donc on ne change pas les pratiques d'évaluation.

Figure 3 : Schème (Mod4) : évaluer les effets de ses activités sur la classe (comportement et contenu)



procédures adaptées selon les problèmes spécifiques rencontrés (i.e. reprise visant des types d'élèves). De plus les règles d'action sont hiérarchisées en fonction de deux invariants dépendants l'un de l'autre (i.e. attitudes et résultats). Enfin, les savoirs de référence concernent, à la fois, les activités maîtrisées et celles qui restent à améliorer par le collec

Quels facteurs d'évolution professionnelle ?

Les discours des enseignants Mod1 permettent, cependant, d'identifier un nombre important de schèmes émergents (cf. tableau 1). Ces derniers dénotent un développement professionnel potentiel : le but d'une future formation serait l'évolution de ces schèmes et de leur organisation en réseaux. Des facteurs du développement professionnel, à inscrire dans cette formation, peuvent être repérés en comparant les répertoires des savoir-faire des enseignants Mod1 et Mod4, selon leur secteur d'exercice respectif.

Les enseignants de la modalité 1 : action immédiate et entraide

Pour les enseignants Mod1, les 7 enseignants REP se distinguent de leurs 4 collègues SEO sur la dimension ajustement. Pour ajuster leurs actions en cours, les enseignants REP ont construit principalement deux sortes de compétences : adapter ponctuellement leurs actions à la diversité des élèves, notamment aux élèves volontaires qui font des efforts pour atteindre les objectifs notionnels fixés au niveau de l'établissement; référer leurs actions à celles d'autres professionnels, leurs collègues, les enseignants spécialisés, les intervenants extérieurs et les spécialistes externes (e.g. orthophonistes).

Afin d'élargir leur répertoire d'activités professionnelles, 6/7 de ces enseignants REP ont recours à la coopération dans l'établissement : en cas de difficulté dans la conduite de la classe, voire dans la maîtrise d'une notion à enseigner, ils s'adressent à leurs collègues plus experts, souvent en faisant référence à leurs documents de préparation de cours, afin de trouver des ressources pour surmonter leur difficulté. Selon eux, le répertoire des activités maîtrisées s'élargit essentiellement lors de ces échanges. L'enseignante restante (la seule âgée de plus de 45 ans) dit gérer seule ces perturbations. Les 2/4 enseignantes SEO qui ont construit des savoir-faire d'ajustement ou d'élargissement les attribuent, également, à des échanges avec d'autres professionnels, échanges organisés sur leur secteur d'exercice.

Les enseignants de la modalité 4 : régulation et coordination

Les enseignants Mod4, selon qu'ils sont SEO ou REP, se distinguent pour les dimensions ajustement et anticipation. La différence tient à trois modalités d'action, construites par 3/4 des enseignants SEO, tous impliqués dans un réseau d'interactions professionnelles institutionnalisées sur leur secteur (sous forme d'ateliers de réflexion pratique, de projets interdisciplinaires ou interclasses). Ils disent que ces échanges réguliers avec



des enseignants ou divers professionnels (assistance sociale, médecine scolaire) les poussent à plus coordonner leurs actions à celles de leurs collègues, à la réguler avec une perspective temporelle large et à enrichir le répertoire de leurs savoir-faire par comparaison avec des pratiques observées ou discutées lors des réunions.

Les enseignants REP ont construit ces mêmes compétences, liées aux interactions professionnelles autour de projets collectifs, mais dans une proportion moindre. Les freins au développement apparaissent dans les entretiens : instabilité des équipes éducatives; prégnance des élèves en grande difficulté; urgence des problèmes à surmonter au jour le jour.

Organiser le travail enseignant pour développer l'activité réflexive

Au total, trois résultats essentiels peuvent être énoncés :

- le développement professionnel va de pair avec l'extension de l'environnement, temporel et spatial, pris en compte lors de l'activité.
- il se manifeste par une équilibration du modèle opératif, en termes d'accroissement et d'organisation du répertoire des schèmes disponibles au professionnel.
- les échanges entre professionnels sont sources de développement des compétences.

Ces résultats confirment – tout en gardant à l'esprit les limites de ce travail, liées notamment à son faible effectif et à son appui exclusif sur l'analyse d'entretiens – l'intérêt d'organiser le travail enseignant de telle sorte que l'activité réflexive soit stimulée.

Quelle formation pour développer l'activité réflexive ?

L'étude fait ainsi apparaître un facteur de développement sur lequel peut se fonder une ingénierie de formation : parmi les enseignants de l'échantillon, l'activité réflexive et les compétences sont plus développées lorsque les individus peuvent s'impliquer dans un réseau d'interactions professionnelles. Manifestement, dans ces médiations se nichent des éléments déterminants pour l'amélioration des pratiques.

Organiser des situations potentielles de développement

La formation aurait donc tout avantage à porter plus d'attention à ces organisations du travail que Mayen (1999) qualifie de situations potentielles de développement. A partir des études de terrain qu'il a analysées, il est possible de définir quatre conditions pour identifier ou organiser des situations de travail formatrices :

- confronter les individus, dans un groupe, à des activités porteuses de problèmes et comportant des ressources pour le résoudre (documentation, formation).



-
- organiser une médiation avec autrui, des échanges centrés sur la réalisation et la conduite de l'action (collègues, tuteur, formateur).
 - augmenter la distance à l'action, prendre du recul (retour sur activité, rédaction d'un rapport, usage d'un référent d'évaluation).
 - augmenter l'étendue du contexte de l'action, prendre en compte l'environnement (modélisation de la situation, conception d'un projet, interactions avec des partenaires éducatifs).

Ces situations sont intéressantes à trois niveaux : compléter les actions de formation classiques; identifier des situations naturelles comme étant formatrices afin de mieux les utiliser; en organiser d'autres pour qu'elles deviennent formatrices. Cette étude met en évidence l'importance de telles situations et esquisse leurs effets dans le développement professionnel des enseignants en poste. D'autres études vont dans un sens identique.

Mener une analyse praxéologique des pratiques

C'est le cas du dispositif de visite de classe formative étudié par Lerouge (2004) : un petit groupe d'enseignants en formation initiale observe et analyse une séance menée par l'un d'entre eux. Cette analyse comporte trois phases : préparation de l'observation commune; conduite de la séance pour le stagiaire dans sa classe et observation par ses pairs et les formateurs à partir des critères prévus auparavant; analyse de l'action et modélisation de l'activité. Cette modélisation, transcrite par écrit, vise à élucider les constituants du schème. Elle sera complétée par de nouveaux savoirs de référence, apportés par le formateur.

Trois conditions d'efficacité sont repérées : séparer strictement les observations pour la formation et celles pour l'évaluation certificative; répondre aux demandes basiques des enseignants en couplant l'analyse de leurs pratiques avec des instances dédiées au conseil pédagogique; laisser le choix des critères d'observation à l'enseignant observé, à l'intérieur d'un référentiel partagé de tous.

Cette analyse praxéologique des pratiques fait jouer les facteurs nécessaires à une conduite réfléchie de l'activité. Cependant, toute situation d'interactions et de confrontations pour analyser et comprendre l'activité d'enseignement n'est pas facteur d'effets positifs.

Créer des interactions à propos de problèmes professionnels

Ainsi, à partir d'observations courant sur 4 années dans le cadre d'un dispositif de formation par compagnonnage réflexif, Beckers (2004) identifie trois conditions d'efficacité : acceptabilité du processus de recueil des données soumises à l'interaction (les objets, les instruments et les moments des observations des pratiques); pertinence de la démarche d'analyse (consistance, objectivité et transférabilité des savoirs construits dans l'interaction); implication des acteurs (volonté d'apprendre, confiance dans les observateurs). Dans son échantillon, les



effets positifs concernent à peu près la moitié des sujets en formation initiale (8/14); en revanche, tous ceux qui se destinent à devenir formateur en tirent bénéfice. Pour ces agents en projet de modification de carrière, les confrontations entre professionnels – afin de comprendre les pratiques observées, d'anticiper les problèmes qu'ils pourraient rencontrer et de consigner les conclusions de ces réflexions – constituent un facteur de développement.

De l'activité réflexive de l'enseignant à celle de l'apprenant

Dans l'organisation de telles interactions à propos de problèmes professionnels existents, ainsi, une perspective de formation et un champ de recherche à explorer, essentiels à deux niveaux. D'une part, il semble exister une congruence entre les caractéristiques de l'activité réflexive des professionnels et celle des apprenants mais il convient d'en mieux cerner les contours réciproques. D'autre part, comme le montrent plusieurs travaux (Noël et al., 1995; Grangeat, 1999; Allal, 2002), l'activité réflexive de l'apprenant dépend de la rencontre avec des situations favorables, conçues à cet effet. Or, l'organisation de telles situations est souvent du seul ressort de l'enseignant ou du formateur. Il serait donc intéressant de développer les compétences des professionnels de l'éducation en direction de plus de réflexivité dans la prise en compte de la diversité des processus d'apprentissage et, donc, des variabilités de leur contexte de travail.

Concevoir des situations propices à l'activité réflexive

Au terme de cette étude, l'activité réflexive apparaît comme un processus qui contribue à structurer et à caractériser le développement professionnel dans le champ de l'éducation. D'une part, cette activité réflexive déborde l'acte d'enseignement ou de formation : avant, pendant et à la suite de l'exercice en présence des apprenants, le professionnel s'efforce, à la fois, de repérer l'information pertinente afin de contrôler son action, de jouer sur le répertoire de ses savoir-faire pour ajuster cette action aux contraintes de la situation et d'anticiper les stratégies permettant d'atteindre ses objectifs. Une telle activité ne peut guère être efficace immédiatement, dès l'entrée dans le métier ou dès la rencontre d'une nouvelle situation d'exercice. D'autre part, le professionnel efficace conduit son activité de manière proactive, à la fois, en élargissant le contexte, temporel et spatial, dans lequel repérer des informations utiles à l'amélioration de son activité et, aussi, en organisant le répertoire des savoir-faire disponibles pour faire face aux événements du métier. Mais, ici encore, face à la nouveauté, la conduite de l'activité s'avère souvent plus empirique que proactive.

En conséquence, il apparaît que l'activité réflexive ne devient pas opérationnelle et efficace du fait de la seule bonne volonté des individus. Elle se développe sous certaines conditions : il faut notamment que les enseignants ou les formateurs aient l'occasion d'échanger et d'interagir, entre



eux et avec les partenaires de l'école, à propos des activités éducatives, à propos des stratégies et des savoir-faire à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs du curriculum. Manifestement, une telle organisation revient, entre autres, à la charge des responsables du système éducatif. Cependant, il ne faudrait pas croire que cette charge soit propre à ce métier. Comme le notent Rogalski et Marquié (2004), suite à l'étude de plusieurs professions, l'importance de l'activité réflexive dans la construction des compétences est telle que les conditions d'exercice et de développement de cette activité doivent, aujourd'hui, représenter l'une des contraintes à prendre en compte dans la conception des formations et dans l'organisation des situations de travail. Les recherches sur l'activité réflexive dans les métiers de l'enseignement et de la formation participent alors de cette dynamique.



Références

- Allal, L. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. In J. Dolz, et E. Olganier, *L'énigme de la compétence en éducation* (pp. 77-94). Bruxelles : De Boeck.
- Allal, L., & Saada-Robert, M. (1992). La métacognition : cadre conceptuel pour l'étude des régulations en situations scolaires. *Archives de psychologie*, 60, 265-296.
- Beckers, J. (2004). Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale ? *Recherche et Formation*, 46, 61-80.
- Grangeat, M. (1999). Processus cognitifs et différenciation pédagogique. In C. Depover, et B. Noël, (Eds), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes* (pp. 115-127). Bruxelles : De Boeck.
- Grangeat, M. (2004). Effets de l'organisation de la situation de travail sur les compétences curriculaires des enseignants. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 27-42.
- Grangeat, M. (2005). *Structure conceptuelle des situations de coopération et de partenariat chez des enseignants de l'éducation prioritaire*. 5^e colloque international Recherche(s) et Formation - IUFM des Pays de la Loire et Université de Nantes (CREN) : Nantes.
- Guérin, J., Riff, J., et Testévuide, S. (2004). Etude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 15-26.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Lerouge, A. (2004). La visite de classe formative. *Recherche et Formation*, 45, 151-166.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86.
- Noël, B., Romainville, M., et Wolfs, J.-L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 112, 47-56.
- Pastré, P. (1999). Travail et compétences : un point de vue de didacticien. *Formation Emploi*, 67, 109-124.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2004). Le rôle des concepts pragmatiques dans la gestion de situations problèmes : le cas des régleurs en plasturgie. In R. Samurçay, et P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp.17-48). Toulouse : Octarès.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration, problème central du développement*. Paris : PUF.
- Samurçay, R., et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions. In R. Samurçay, et P. Pastré (Eds.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherche en didactique des mathématiques*, 3-23, 343-388.
- Rogalski, J., et Marquié, J.-C. (2004). Evolution des compétences et des performances. In J.-M. Hoc, et F. Darses (Eds.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (pp. 141-174). Paris : PUF.
- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien – Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Trognon, A. (1999). Eléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J. P. Roux, et A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction* (pp. 69-94). Nancy : Presses Universitaires de Nancy; Aix-En-Provence : Publications de l'université de Provence.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Eds.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160, 71-80.



Annexe 1 : Extraits du modèle opératif du sujet SCA08 concernant l'activité réflexive

<p>Femme. Age : [35-45] ans Professeur de mathématiques en collège (élèves de 11-16 ans) Secteur d'éducation prioritaire (public scolaire défavorisé) Ancienneté dans l'enseignement : [5-15] ans. dans l'établissement : [2-5] ans</p>	<p>Professeur principal. Participe à des formations et à des réunions régulières, depuis 2 ans au moins, avec ses collègues et avec des partenaires de l'école à propos de : l'évaluation, le soutien, l'aide aux devoirs, l'accompagnement scolaire, le projet éducatif.</p>
---	---

<p>Dimension 1 : Constat des effets des activités d'enseignement sur les apprenants. Schème 1.1 : Observer les effets sur la classe (comportement) Schème 1.2 : Observer les effets sur les élèves en difficulté (contenu) Schème 1.3 : Observer les effets sur un élève particulier (comportement)</p> <p>Dimension 2 : Ajustement de l'évolution des activités d'enseignement dans la durée. Schème 2.1 : Réguler les apprentissages sur la durée de la séquence (contenu) Schème 2.2 : Adapter les activités pour les élèves volontaires (contenu) Schème 2.3 : Modifier l'appropriation du règlement intérieur (comportement) Schème 2.4 : Gérer une incartade d'un élève (comportement) Schème 2.5 : Gérer une transgression répétée (comportement)</p> <p>Dimension 3 : Elargissement du répertoire des pratiques professionnelles maîtrisées Schème 3.1 : Coopérer avec d'autres disciplines (contenu) Schème 3.2 : Participer aux activités proposées au niveau de l'Académie (contenu) Schème 3.3 : Améliorer la portée des activités d'enseignement (contenu)</p>



Dimension 1 :
Constat des effets des activités d'enseignement sur les apprenants

Schème 1.1	Observer les effets sur la classe (comportement)
Inv. opératoire	Si : début d'année.
But	Pour : mettre la classe au travail.
Règle d'action	Alors : gérer cela sur plusieurs temps. 1. repérer les affinités négatives, séparer les élèves qui pourraient être amenés à dériver ailleurs que vers la matière : généralement, mettre un élève qui a un niveau correct à côté d'un élève qui a un niveau moins correct ; placer une fille à côté d'un garçon. 2. placer les élèves en difficulté le plus possible à portée de l'enseignant. 3. poser des règles de vie de classe très simples mais toujours à respecter.
Référence à	Car : l'élève en difficulté peut s'appuyer sur l'élève d'à côté, sans copier mais en référence à l'activité en train de se faire; en cherchant à responsabiliser l'élève qui appuie à propos de l'aide qu'il peut apporter. Car : quand les règles simples sont fixées, en référence au règlement intérieur de l'établissement, cela permet de sanctionner.

Dimension 2 :
Ajustement de l'évolution des activités d'enseignement dans la durée

Schème 2.1	Réguler les apprentissages sur la durée de la séquence (contenu)
Inv. opératoire	Si : classe très hétérogène.
But	Pour : assurer la réussite, du point de vue du contenu enseigné.
Règle d'action	Alors : 1. faire en sorte que tous les débuts de chapitre soient accessibles à tous. 2. aider les élèves à repérer les objectifs qu'ils ont d'abord à atteindre en fonction de leurs difficultés. 3. travailler la méthodologie (fiches, listes de savoir-faire). 4. faire beaucoup participer à l'oral, faire passer au tableau ceux qui ont le plus de difficultés.
Référence à	Car : la même notion s'imbrique, se complexifie, tout au long de la séquence



Dimension 3 :
Elargissement du répertoire des pratiques
professionnelles maîtrisées

Schéma 3.3	Améliorer la portée des activités d'enseignement (contenu)
Inv. opératoire	Si : une notion pose problème à toute la classe.
But	Pour : élargir le répertoire des activités d'enseignement.
Règle d'action	Alors : 1. discuter entre enseignants, de manière informelle, et trouver à faire quelque chose ensemble. 2. travailler en équipe disciplinaire sur des progressions et devoirs communs. 3. échanger des sujets de contrôle et des fiches d'exercices.
Référence à	Car : dans la gestion d'une classe, il y a des techniques à connaître, qui peuvent aider à mettre rapidement la classe en situation de travail. J'ai évolué lors d'un stage de formation dans l'établissement.