



HAL
open science

Expérience et analyse de l'activité comme outils de réflexion et d'accompagnement : une étude de 3 cas d'enseignants "expérimentés"

Badya Lage

► To cite this version:

Badya Lage. Expérience et analyse de l'activité comme outils de réflexion et d'accompagnement : une étude de 3 cas d'enseignants "expérimentés". Sociologie. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2023. Français. NNT : 2023MULH2902 . tel-04561058

HAL Id: tel-04561058

<https://theses.hal.science/tel-04561058>

Submitted on 26 Apr 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE HAUTE ALSACE

UNIVERSITE DE STRASBOURG

THESE

Pour l'obtention du grade de

Docteur de l'Université de Haute Alsace

École Doctorale

Sciences Humaines et Sociales - Perspectives Européennes (ED 519)

Discipline : *Sciences de l'éducation et de la formation*

Présentée et soutenue publiquement

Par

Badya LAGE

Le jeudi 9 novembre 2023

Expérience et analyse de l'activité comme outils de réflexion et
d'accompagnement : une étude de 3 cas d'enseignants
« expérimentés »

Jury :

Professeur, Dominique KERN – Université Haute Alsace (Président)

Professeur, Sylvie CONDETTE – Université de Lille (Rapporteur)

Professeur, Line NUMA-BOCAGE – Université de Cergy-Pontoise (Rapporteur)

Professeur, Abdelouahed MABROUR – Université Chouaib Doukkali (Examineur)

Professeur, Laurence DURAT – Université Haute Alsace (Directeur de thèse)

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon encadrante Professeur Laurence DURAT pour son accompagnement, sa disponibilité, sa patience, son soutien et ses encouragements. Je lui suis très reconnaissante de m'avoir accompagné dans la construction de cette expérience de doctorat.

Mes remerciements vont aussi à Pr. Curelly et Pr. Kern pour leur patience et leurs conseils durant les rencontres au sein du Comité de Suivi de Thèse (CST).

Je remercie également les trois enseignants qui ont accepté de s'engager volontairement dans la construction de cette expérience.

Mes remerciements vont aux membres de jury, Pr. Condette, Pr. Kern ; Pr. Mabrou et Pr. Numa-Bocage, qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail ainsi que de participer à sa soutenance.

Mes remerciements vont à mon mari Abdellatif et à mes enfants, Samah et Taha, qui étaient patients et qui ont toujours respecté mes choix et mes engagements.

Je remercie aussi mes sœurs, mes frères, ma belle-mère, mes beaux-frères, mes nièces et mes neveux ainsi que mes ami(e)s pour leurs encouragements et pour leur présence et soutien durant différentes épreuves vécues.

Finalement, je remercie ceux et celles qui ne sont plus de ce monde, qui m'ont encouragé pour continuer à apprendre et pour m'engager dans différentes expériences. Ils et elles ont débuté, vécu avec moi différentes phases de ce travail mais qui sont parti(e)s, avant son achèvement. À toi Papa, à toi Maman, à toi Samira, à toi Mounira et à toi Bahaj, je vous dédie ce travail. Vous avez raison : « tant qu'on vie on apprend et on doit continuer à apprendre » telle était notre croyance à toutes et à tous.

TABLE DES MATIÈRES

PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION ET CONTEXTE DE LA RECHERCHE	1
INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE	6
APERÇU SUR LES PRINCIPALES RÉFORMES DU SYSTÈME ÉDUCATIF.....	7
1. Héritage de la période coloniale	7
2. Réformes clés au niveau du système éducatif marocain	8
2.1. Charte nationale de l'éducation et de la formation (2000-2013)	8
2.2. Plan d'urgence (2009-2012)	8
2.3. Vision stratégique 2015-2030	10
ÉVOLUTION DU MÉTIER DE L'ENSEIGNANT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MAROCAIN	11
1. Recrutement des enseignants.....	11
1.1. De l'indépendance à 2006 : marocanisation des cadres de l'enseignement.....	12
1.2. De 2006 à 2016 : fluctuations dans l'effectif des enseignants.....	14
1.3. De 2016 à 2023 : « contractualisation ».....	15
2. Formation des enseignants	16
2.1. Formation initiale des enseignants	16
2.1.1. Sur le plan organisationnel.....	17
2.1.1.1. De 1956 à 2012	17
2.1.1.2. De 2012 à 2023	19
2.1.2. Sur le plan pédagogique	22
2.1.2.1. De l'indépendance à la création des CRMEF	22
2.1.2.2. De 2012 à 2015	23
2.1.2.3. De 2015- actuellement	23
2.2. Formation continue.....	26
2.2.1. Institutionnalisation de la formation continue	26
2.2.2. Déploiement de la formation continue.....	28
2.2.3. Encadrement des enseignants	29
2.2.4. Accompagnement des enseignants	29
3. En synthèse	30
DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET DISPOSITIF METHODOLOGIQUE	33
Vers l'ébauche d'une problématisation.....	34
CHAPITRE 2 : DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL – ACCOMPAGNEMENT – ENGAGEMENT	36
DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	36
1. Étymologie du concept développement professionnel	37

2.	Différentes conceptions du développement professionnel	38
2.1.	Développement professionnel selon la perspective développementale.....	39
2.2.	Développement professionnel selon la perspective professionnalisante	41
	DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET ACCOMPAGNEMENT.....	43
1.	Vers une définition du terme « accompagnement »	43
2.	Conditions d'accompagnement	46
2.1.	Des compétences de base.....	46
2.2.	Pour un développement professionnel continu	48
	DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET ENGAGEMENT :.....	50
1.	Engagement et sentiment d'efficacité personnelle :.....	51
2.	Dimensions du sentiment d'efficacité personnelle : attentes de résultat et d'efficacité	52
3.	Interaction entre les croyances d'efficacité et les attentes de résultats.....	53
4.	Vers une définition des « attentes »	54
	CHAPITRE 3 : EXPÉRIENCE ET RÉFLEXIVITÉ.....	57
	EXPÉRIENCE.....	57
1.	Expérience : quelle(s) définition(s) ?.....	57
2.	L'expérience dans le domaine de l'éducation : lever l'ambiguïté.....	60
2.1.	Conceptualisation de la notion d'expérience selon Dewey	61
2.2.	Construction de sens : la pensée réflexive.....	62
2.3.	Les conditions du déclenchement de la pensée réflexive :.....	64
2.3.1.	Confrontation à une situation indéterminée :	64
2.3.2.	L'engagement dans la situation :	65
2.4.	La pensée réflexive : Théorie de l'enquête	66
2.4.1.	Le « schème de l'enquête ».....	66
2.4.2.	« Valeur d'usage » de la construction de sens.....	68
3.	Vécu, élaboration et communication de l'expérience	68
	RÉFLEXION ET RÉFLEXIVITÉ : APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE	71
1.	Réfléchissement, réflexion et réflexivité.....	72
2.	Réflexion dans l'action et réflexion sur l'action	73
	CHAPITRE 4 : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT.....	76
	ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT : UNE ORGANISATION AUTOUR DE PRÉOCCUPATIONS.....	76
1.	Préoccupations orientant l'activité de l'enseignant	77
2.	Postures de l'enseignant	78
3.	Posture des élèves.....	79
	ANALYSE DE LA PARTIE ACTIVE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT.....	81

1. Gestes professionnels :	81
2. <i>Feedback</i> :.....	83
2.1. Définir la notion du feedback.....	84
2.2. Processus du feedback.....	85
2.3. Processus du feedback et apprentissage :	86
VERS UNE ANALYSE DE LA PARTIE SUBJECTIVE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT :	89
1. Présupposé de la conceptualisation dans l'action (ergnaud, 1989, 2007, 2011).....	90
1.1. La conceptualisation dans l'action	90
1.2. Les parties composantes du schème :.....	91
1.3. Schème et modèle opératif :	94
2. Cadre d'analyse du cours d'action et d'expérience	95
2.1. Fondements théoriques du « cours d'action »	97
2.1.1. L'hypothèse de l'énaction	97
2.1.2. L'hypothèse de la conscience préreflexive (ou expérience)	99
2.1.3. L'hypothèse de l'activité-signé.....	100
2.2. Analyse du cours d'expérience :.....	101
2.2.1. Une démarche analytique rétro-orientée :	102
2.2.2. Une démarche synthético-progressive	103
3. Cadre d'analyse de l'expérience selon Durat (2020)	104
1 Aperçu sur les bases du modèle.....	104
2 Articulation des composantes de la structure perceptive	105
3 Les incidents critiques :	107
PROBLÉMATIQUE	109
CHAPITRE 5 : DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE.....	113
Visées de la recherche.....	113
ÉTAPES DU DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE :	114
Étape 1: Mise en place d'un contrat de construction d'une expérience d'analyse et de réflexion sur l'activité :.....	115
Étape 2: Recueil et traitement des données.....	116
1. Préparation de l'activité à analyser.....	116
1.1. Séances de cours	116
1.2. Entretiens d'auto-confrontation	117
1.3. Entretien de réflexion.....	118
2. Traitement des enregistrements vidéo.....	118
2.1. Verbatim des séances	118

2.2. Verbatim des entretiens.....	119
Étape 3 : Analyse de l'activité de l'enseignant selon différentes approches.....	119
1. Analyse descriptive de l'activité de l'enseignant	121
2. Analyse de la partie subjective de l'activité de l'enseignant	121
3. Grilles d'analyse	122
Étape 4 : Confrontation de deux registres de compréhension	125
Étape 5 : Communication et partage d'expérience	127
TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSION.....	129
CHAPITRE 6 : RÉSULTATS.....	130
ANALYSE DE LA PARTIE ACTIVE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT.....	130
1. Mise en évidence des gestes professionnels dans des situations d'interaction.....	130
1.1. Types de gestes	130
1.2. Une organisation séquentielle des gestes.....	132
2. <i>Feedbacks</i> en tant que gestes de régulations	133
Cas de l'enseignant A	134
Cas de l'enseignante B	136
Cas de l'enseignante C.....	138
3. Des régulations de perturbations au cours de l'action	141
3.1. Régulation maîtrisée	142
3.2. Régulation inconsciente	142
3.3. Régulation consciente réactive	142
ANALYSE DE LA PARTIE SUBJECTIVE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT	144
1. Mise en évidence des préoccupations de l'enseignant en référence au modèle de multi agenda :	144
Cas de l'enseignant A	145
Cas de l'enseignante B	147
Cas de l'enseignante C.....	150
Vers une hiérarchisation des préoccupations de l'enseignant	151
2. Mise en évidence des Schèmes organisant l'activité de l'enseignant	153
Cas de l'enseignant A	153
Cas de l'enseignante B :	162
Cas de l'enseignante C :	164
En synthèse	166
3. Mise en évidence des unités de sens	166
Cas de l'enseignant A :	167

Les empanns d'action :.....	167
Les unités des sens : le signe hexadique	169
Cas de l'enseignante B :	171
Les empanns d'action :.....	171
Les unités de sens: le signe hexadique.....	173
Cas de l'enseignante C.....	175
Empans d'action :.....	175
Les unités de sens : le signe hexadique.....	177
En synthèse	179
4. Mise en évidence des structures perceptives.....	180
Cas de l'Enseignant A	180
Cas de l'enseignante B	181
Cas de l'enseignante C.....	182
En synthèse	183
LA CONFRONTATION À LA PERSPECTIVE DU CHERCHEUR.....	184
Cas de l'enseignant A	184
Cas de l'enseignante B	185
Cas de l'enseignante C.....	185
PARTAGE D'EXPÉRIENCE ENTRE PAIRS.....	186
En synthèse	186
CHAPITRE 7 : DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	189
Rappel de la problématique :.....	189
UNE EXPÉRIENCE VÉCUE AU COURS DE LA RECHERCHE.....	191
1. Une errance au cours de la recherche	191
2. Une orientation choisie :.....	193
3. Une approche méthodologique itérative.....	194
VERS UNE ARTICULATION ENTRE DIFFÉRENTS CADRES D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ	195
1. Activité comme objet d'étude : compréhension de l'activité de l'enseignant	195
1.1. L'analyse de l'activité des trois cas d'enseignants.....	195
1.1.1. Des ressemblances dans l'activité en situations d'interactions.....	195
1.1.2. Des différences dans la gestion de l'incertitude	196
Cas de l'enseignant A.....	196
Cas de l'enseignante B.....	198
Cas de l'enseignante C:.....	199
En Synthèse :	200

1.2.	Vers une proposition d'articulation	201
1.3.	Vers une conscientisation de soi en activité d'interaction	205
2.	L'activité comme objet d'intervention : construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité	208
2.1.	Les apports d'une construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité 208	
2.2.	Conditions pour une « réflexivité augmentée ».....	209
2.3.	Interaction entre deux couplages asymétriques.....	211
	CHAPITRE 8 : CONCLUSION	212
	BIBLIOGRAPHIE :.....	221
	RÉFÉRENCES DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	234
	RÉFÉRENCE DES TABLEAUX :	234
	RÉFÉRENCE DES FIGURES :	235
	RÉSUMÉ.....	236
	ABSTRACT	237

PREMIÈRE PARTIE : INTRODUCTION ET CONTEXTE DE LA
RECHERCHE

INTRODUCTION

Au sein de divers systèmes éducatifs, l'accent est mis sur la professionnalisation de la formation des enseignants. Dans cette optique, on recherche les compétences d'un "enseignant professionnel" pour favoriser un développement professionnel continu. Celui-ci implique une auto-analyse de l'activité par le professionnel afin de mieux comprendre sa pratique (Durat & Kern, 2019). Cette évolution vers le développement professionnel continu a augmenté l'intérêt pour la réflexion sur l'activité et l'accompagnement des enseignants.

Le système éducatif marocain suit également cette tendance. La professionnalisation des acteurs éducatifs est un aspect clé de la récente réforme, structurant la refonte des métiers de l'enseignement, que ce soit au niveau du recrutement ou de la formation. La réflexivité et les compétences d'un enseignant réflexif, capable de s'adapter à l'évolution de la société et de se développer professionnellement, sont recherchées dans la formation initiale et continue. Depuis 2015-2016 (MEN, 2015, 2016, 2018, 2019), un dispositif d'accompagnement et de formation pratique a été mis en place pour prendre en compte la réalité des enseignants et les défis spécifiques auxquels ils font face dans leur pratique. Des enseignants, avec une ancienneté dans l'enseignement, parmi ceux qui ont exprimés leur volonté de s'engager dans ce dispositif, ont été sollicités pour accompagner les novices et les stagiaires en responsabilité totale au sein de leurs établissements.

Les rénovations dans le métier de l'enseignant ainsi que dans la formation constituent un des principaux axes de la vision stratégique de 2015-2030 au sein de la réforme du système éducatif marocain (CSEFRS, 2015). Elle vise à résoudre les dysfonctionnements constatés dans l'éducation marocaine, liés aux performances des acteurs éducatifs et aux lacunes dans la formation initiale et continue. Selon une enquête de l'Instance Nationale d'Évaluation (CSEFRS, 2021), de nombreux enseignants restent attachés à des méthodes traditionnelles en dépit des changements nécessaires. Cela pourrait être relié aussi au fait que la formation continue est souvent sporadique voire absente pour certains enseignants, fragilisant ainsi le système éducatif.

Cette disparité parmi les acteurs éducatifs a également été observée durant notre mission d'encadrante pédagogique. Certains enseignants expérimentés sont confrontés à des situations hors de leur contrôle, tandis que d'autres ont su s'adapter aux changements. Parmi ces derniers, une minorité de professeurs de sciences de la vie et de la Terre a participé au

dispositif d'accompagnement et de formation pratique en 2019-2020. Nous nous sommes intéressés à comprendre comment ces enseignants ont évolué et se sont développés professionnellement au fil de leur expérience. Nous nous sommes penchés sur les compétences qu'ils ont développées grâce à leur expérience et à leurs actions pour questionner l'organisation de leur activité d'enseignement ainsi que celle de leurs interactions avec les élèves.

Avoir recourt à des enseignants avec de l'ancienneté, dans notre contexte, pour accompagner les novices soulève deux postulats en relation avec la construction de l'expérience et avec l'accompagnement dans le développement professionnel : le nombre d'année d'exercice, seul, serait constructif de compétences et d'expérience ; les compétences construites dans l'accompagnement des élèves pourraient être mise en œuvre lors de l'accompagnement des adultes. Au cœur de ce double postulat se trouve donc la question de la réflexivité des enseignants et de l'analyse réflexive de leur activité que ce soit par rapport à leur propre expérience, ou vis-à-vis de l'accompagnement à la réflexivité des enseignants novices.

Dans cette perspective, nous avons examiné comment les enseignants expérimentés pourraient accompagner les novices, en prenant en compte l'expérience vécue seule comme facteur constructif de compétences. La réflexivité des enseignants et l'analyse de leur activité sont au cœur de cette réflexion. Comment alors accompagner des enseignants qui ont de l'expérience, à faire preuve de leurs compétences, à conceptualiser leurs pratiques et les réinvestir dans d'autres contextes ? Comment les accompagner afin qu'ils construisent une expérience d'analyse réflexive de leur activité ? Sur quoi pourrait porter leur réflexivité et selon quelle approche d'analyse réflexive de l'activité ? Nous avons essayé de rapprocher leurs savoirs d'expériences dans une optique de prise de conscience et d'un éventuel transfert vers d'autres situations.

Ce travail de recherche est présenté selon trois parties structurées en chapitres qui explorent le contexte éducatif marocain, la conceptualisation de l'expérience, le développement professionnel, et l'analyse réflexive de l'activité enseignante. Les résultats de l'analyse de l'activité de trois enseignants sont présentés, suivis d'une discussion et d'une conclusion.

Nous décrivons dans un premier chapitre, le contexte dans lequel les enseignants évoluent dans le système éducatif du Maroc. Nous proposons un aperçu historique des réformes liées au métier d'enseignant, que ce soit en matière de recrutement ou de formation. Cet aperçu

suscite des interrogations sur les compétences des professionnels de l'éducation, qu'ils soient experts ou novices, dans un environnement où la formation continue présente des défis.

Dans la deuxième partie intitulé "Cadre conceptuel et approche méthodologique", nous tentons de clarifier dans le chapitre 2, le concept du développement professionnel, selon les perspectives développementale et professionnalisante. Nous explorons les liens entre ce concept et ceux de l'accompagnement, de l'engagement et du sentiment d'efficacité personnelle. Nous identifions une corrélation entre les attentes de résultats et/ou d'efficacité et la prise de décision pour agir.

Le troisième chapitre se penche sur la notion d'expérience en nous basant sur la conceptualisation de Dewey telle reportée par (Bourgeois, 2013b; Thievenaz, 2017, 2019). Nous abordons également la réflexivité selon les perspectives de Dewey et Schön (1983), en relation avec la réflexion au cours et après l'action. Ce chapitre soulève des questions en relation avec comment les enseignants perçoivent le lien entre leurs actions et les réactions de leur environnement ; comment ils gèrent des situations indéterminées, et comment ils mènent et entament un travail d'enquête afin de poursuivre le flux de leur activité.

Dans une perspective professionnalisante, nous considérons l'analyse réflexive de l'activité comme un moyen d'engagement continu dans un développement professionnel. Cela nous amène au quatrième chapitre. L'analyse de l'activité, empruntée à l'ergonomie, est vue comme un outil pour combler le fossé entre les situations de travail et de formation (Durat, 2014). Nous explorons différentes approches pour appréhender l'expérience de l'enseignant, à partir de l'analyse de « ce qui se fait » et de « ce qui se dit sur le fait ».

Nous présenterons par la suite notre problématique, avant de développer notre dispositif méthodologique. En se basant sur une approche qualitative, nous développons au sein d'un cinquième chapitre les différentes étapes poursuivies pour construire une expérience d'analyse réflexive de l'activité, impliquant à la fois l'enseignant et le chercheur.

La troisième partie dévoile nos résultats dans un sixième chapitre, où nous analysons l'activité de trois enseignants avec une ancienneté de 12, 17 et de 30 ans, en utilisant quatre modèles pour explorer leur expérience. Le septième chapitre examine ces résultats d'un point de vue conceptuel ainsi que selon la perspective des acteurs impliqués, en proposant une articulation opératoire entre les modèles mobilisés.

En conclusion, nous présentons le sens opérationnel que nous avons développé au cours de ces différents chapitres à la suite d'une interaction entre des situations au sein d'un contexte

précis et un savoir théorique développé en référence à d'autres contextes. Par la suite les limites et les perspectives de cette recherche seront poursuivies par les annexes, présentant les verbatim des enregistrements des séances et des entretiens réalisés avec les trois cas d'enseignants.

CHAPITRE 1 : CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Le système éducatif marocain a constamment fait l'objet de réformes visant l'amélioration de la qualité, des prestations et du rendement de l'école. Selon la vision stratégique de la réforme 2015-2030 (CSEFRS, 2015), élaborée par le conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS), l'école marocaine souffre entre autre de « dysfonctionnements chroniques »¹, d'une « efficacité restreinte des performances des acteurs pédagogiques » et de la présence de « lacunes dans la formation initiale et continue ». C'est dans cette optique que la « rénovation des métiers de l'enseignement et de la formation » a constitué l'un des principaux axes de la réforme dans la vision stratégique de la réforme 2015-2030 (CSEFRS, 2015). Son levier numéro 9, consacré à l'axe de « l'amélioration de la performance du personnel enseignant », a été « en tête des priorités susceptibles de promouvoir la qualité de l'école et d'améliorer son rendement ». La professionnalisation des acteurs éducatifs encadre, au sein de cette vision stratégique, les principes et les préconisations qui structurent la rénovation des métiers de l'enseignement que ce soit au niveau des modalités de recrutement ou de celles de la formation.

Afin de mieux comprendre l'activité de l'enseignant, une vision sur l'historique de l'évolution du métier d'enseignant s'impose. Quelle évolution a connu le métier d'enseignant ? Comment se fait le recrutement des enseignants ? Quelles formations, initiale et continue, accompagnent les enseignants ?

Nous présenterons dans ce chapitre un bref historique sur l'évolution des différentes réformes principales qui ont jalonné l'évolution du système éducatif marocain et particulièrement sur :

- L'accès au métier de l'enseignant depuis l'indépendance jusqu'à maintenant ;
- La formation initiale et continue des enseignants.

¹ Dysfonctionnements relevés par le rapport établi par l'Instance nationale d'évaluation à propos de la « la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation, de formation et de recherche scientifique 2000-2013 : les acquis, les déficits et les défis » (CSEFRS, 2014).

APERÇU SUR LES PRINCIPALES RÉFORMES DU SYSTÈME ÉDUCATIF

1. Héritage de la période coloniale

Face à un système éducatif marocain traditionnel préexistant, les actions de réformes et de modernisation menées par le protectorat français (1912-1956) avaient principalement pour objectif la formation « d'une élite sur laquelle il entendait s'appuyer pour gouverner » (Knibiehler, 1994 p.490). Différents problèmes ont été hérités de cette stratégie coloniale. Chafiqi & Alagui, (2011) en ont évoqué quatre, parmi lesquels, nous retenons (pp.29-30) :

- *« La dispersion du système éducatif en plusieurs types d'écoles. Selon la doctrine coloniale (Al-Jabri, 1972), il fallait créer plusieurs types d'écoles dont chacune doit permettre de faire évoluer la classe sociale bénéficiaire sans bousculer l'ordre établi : écoles des fils de notables, écoles agricoles pour les fils des agriculteurs ; écoles industrielles et d'artisanat pour les fils des ouvriers et d'artisans citadins ; écoles des indigènes ; écoles islamiques ; écoles des communautés israélites ; écoles berbères... ;*
- *La dualité culturelle et la prédominance de la langue française au détriment des langues nationale et locales (arabe, amazigh et arabe dialectal) ;*
- *L'élitisme presque généralisé en raison des conditions difficiles d'accessibilité à l'instruction et des décalages entre l'offre et la demande ».*

Dès l'indépendance du Maroc, les différentes initiatives de réforme dans le domaine éducatif prises ont visé la remédiation principalement à ces problèmes. Ainsi, et pour faire face à cet héritage, l'école publique moderne s'est fixée 4 orientations principales (Souali et Merrouni, 1981 in Chafiqi & Alagui, 2011, p.30):

- *« L'unification de l'ensemble des types d'écoles dans une école moderne, mixte, bilingue, symbole de l'Indépendance ;*
- *La généralisation de l'enseignement à l'ensemble des enfants en âge d'être scolarisés ;*
- *L'arabisation tout d'abord de l'enseignement des humanités et ensuite des disciplines scientifiques et techniques ;*
- *La nationalisation des cadres qui a consisté à remplacer le personnel étranger (essentiellement des coopérants français puis ceux venus des pays de l'Est et du*

Moyen Orient) par des enseignants et superviseurs de nationalité marocaine. Opération qualifiée de « marocanisation ». »

Ces orientations ont encadré les différentes réformes successives pour développer l'enseignement marocain en général et le métier de l'enseignant en particulier.

2. Réformes clés au niveau du système éducatif marocain

Depuis l'indépendance jusqu'à la fin des années 90, les objectifs principaux de toutes les réformes avaient pour but de réaliser les finalités de l'indépendance. Certains objectifs ne sont pas encore complètement atteints. À partir de la fin des années 90, et après la marocanisation de tous les cadres de l'enseignement, la réflexion a porté sur les modalités d'amélioration de la qualité de la formation en vue de combattre les dysfonctionnements de l'école.

Nous présenterons dans ce qui suit un aperçu sur les orientations qui ont impacté l'école marocaine en général et le métier de l'enseignant en particulier.

2.1. Charte nationale de l'éducation et de la formation (2000-2013)

À la fin des années 90, une Commission Spéciale d'Éducation et de Formation (COSEF) a élaboré un projet de réforme du Système National d'Éducation et de Formation sous la forme d'une Charte Nationale d'Éducation et de Formation (CNEF) (COSEF, 2000). Cette charte a défini les principes fondamentaux de la réforme ainsi que six espaces de rénovation avec 19 leviers de changements. L'espace IV dédié aux ressources humaines comporte un levier (n°13) consacré aux ressources pédagogiques et administratives. Cette dernière traite des thèmes suivants : la motivation, le perfectionnement de la formation continue, l'amélioration des conditions du travail, la révision des critères de recrutement, d'évaluation et de promotion. La focalisation sur l'engagement des acteurs éducatifs et la qualité de leur formation étaient recherchées pour renouveler l'école. Cette charte continue d'encadrer les différentes réformes ultérieures.

2.2. Plan d'urgence (2009-2012)

En 2007 un Programme d'Urgence a été élaboré par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique (MENESFCRS). Ce programme a gardé comme cadre de référence les orientations de la Charte

nationale, et a opéré des changements conformément aux travaux du Conseil Supérieur de l'Enseignement (CSEFRS).

A l'instar de la charte nationale, le principe de base de ce programme consiste à placer l'apprenant au cœur du système éducatif tout en mettant les autres piliers du système à son service (*Programme d'urgence, 2008*) :

- « *Rendre effective l'obligatoire de la scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans ;*
- *Stimuler l'initiative et l'excellence au lycée et à l'université ;*
- *Affronter les problématiques transversales du système ;*
- *Se donner les moyens de le réussir est une condition déterminante ».*

Un des projets de ce programme a été consacré au renforcement des compétences des personnels de l'enseignement avec 3 thèmes :

- Formation initiale des personnels, par la mise en place :
 - De nouvelles Filières Universitaires d'Éducation (FUE) pour la formation des enseignants ;
 - Des Centres Régionaux de Formation (CRF baptisés par la suite CRMEF) ;
 - Une Direction centrale de la formation des cadres ;
- Définition des conditions d'accès aux métiers de l'éducation :
 - Refonte des critères et du processus de sélection des enseignants du scolaire par les centres régionaux de formation (CRF) ;
 - Mise en place de nouvelles procédures d'accès à l'enseignement ;
- Renforcement de la formation continue en initiant un nouveau système de formation continue au niveau de l'enseignement scolaire avec une organisation souple et efficace, des moyens de gestion pour le pilotage de la formation continue, des plans de formation pour les gestionnaires et les chefs d'établissements.

Durant la mise en place du plan d'urgence en 2009, plusieurs projets ont alors été mis en pratique, y compris des projets en relation avec la formation continue. À l'échelle nationale, les enseignants ont pu suivre entre autres, et pour la plupart, des formations continues en relation avec « la pédagogie de l'intégration » ainsi qu'avec l'intégration des technologies de l'information et de communications (TIC).

2.3. Vision stratégique 2015-2030

En 2015, une vision stratégique de la réforme éducative a été élaborée par le conseil supérieur de l'éducation et de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) (CSEFRS, 2015). Cette vision a pour finalité de dépasser les dysfonctionnements persistants enregistrés dans l'école. Elle se réfère principalement à la charte nationale d'éducation et de formation qui « demeure le cadre de référence de la réforme avec les adaptations nécessaires » qui portent notamment sur :

- La professionnalisation des métiers d'éducation et de formation ;
- La possibilité d'un apprentissage tout au long de la vie ;
- Etc.

Le levier 9 de cette vision a été consacré à la rénovation des métiers de l'enseignement de la formation et de la gestion en tant que premier préalable pour l'amélioration de la qualité de l'école marocaine. La professionnalisation selon le conseil, « apparaît comme la clé de voûte pour l'amélioration de la performance des acteurs éducatifs sur la base des principes suivants :

- Rendre la formation initiale obligatoire et professionnalisant en fonction des particularités de chaque métier ;
- Opter pour une formation continue qualifiante tout au long de la vie professionnelle ;
- Gérer de manière efficiente les carrières professionnelles sur la base de l'accompagnement, de l'évaluation et de la promotion en se fondant sur le mérite, la performance et le rendement » ;
- etc.

Les stratégies de la formation continue sont à mettre en œuvre en coordination avec les académies régionales, les centres de formation et les universités.

Concernant les acteurs en cours d'exercice, d'après cette vision stratégique, une mise en œuvre de programmes intensifs fondée sur des formations adaptées à la réforme de l'école ainsi que leur implication effective s'imposent.

En synthèse

Le système éducatif a connu une évolution qui a été marquée au début, après l'indépendance, par le besoin d'institutionnaliser l'école « comme instrument de mobilité sociale » et

« réajuster les choix opérés après l'indépendance (unification, marocanisation, généralisation et arabisation) aux contraintes économiques, sociales du pays et selon les rapports de force entre les acteurs politiques et syndicaux » (Chafiqi & Alagui, 2011, p.47). Par la suite, et depuis 1999, la charte nationale d'éducation et de formation est devenue une des orientations stratégiques principales de l'école marocaine et a orienté les différentes réformes connues par la suite.

Ces différentes réformes ont permis de réaliser des progrès au niveau de la généralisation de la scolarisation dont l'actualisation du cadre juridique et institutionnel ; la mise en place des structures institutionnelles d'une gouvernance décentralisée (autonomie des universités et développement des académies régionales). Toutefois « des dysfonctionnements chroniques » persistent encore. Une « faible maîtrise des langues, des connaissances, des compétences » ; une « efficacité restreinte des performances des acteurs pédagogiques », ainsi que la présence de « lacunes dans la formation initiale et continue » constituent parmi d'autres, les principaux dysfonctionnements encore enregistrés (CSEFRS, 2021).

ÉVOLUTION DU MÉTIER DE L'ENSEIGNANT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF MAROCAIN

Le métier de l'enseignant a connu une évolution relativement perturbée depuis l'indépendance jusqu'à maintenant. Ces perturbations sont enregistrées au niveau des modalités de recrutement des enseignants ainsi qu'au niveau de la formation que ce soit initiale ou continue des acteurs éducatifs. Nous présenterons d'abord les variations enregistrées dans le recrutement des enseignants. Nous développerons par la suite les modalités de la mise en œuvre de la formation initiale et la formation continue au sein des centres de formation et au sein des établissements.

1. Recrutement des enseignants

Dans l'objectif de doter l'école en ressources humaines marocaines, le recrutement des enseignants a connu différentes variations depuis l'indépendance en 1956 jusqu'à maintenant. Des périodes que nous qualifions de « charnières » ont impacté l'évolution des effectifs des enseignants. Il s'agit pour nous de 3 périodes : la marocanisation des cadres ; le départ volontaire ; la contractualisation de l'enseignant.

1.1. De l'indépendance à 2006 : marocanisation des cadres de l'enseignement

Selon le rapport du Conseil Supérieur de l'enseignement (CSE, 2008b), l'évolution des effectifs des enseignants a été caractérisée par une croissance continue dans les trois cycles d'enseignement scolaire, avec des rythmes différents :

➤ Au cours des années soixante, pour un objectif de marocanisation des cadres et à cause d'une rareté de compétences locales, le recrutement des enseignants a eu recours pour 98% à des suppléants avec un niveau d'étude du certificat de l'enseignement primaire. Ces suppléants assuraient l'enseignement primaire, alors que les coopérants étrangers enseignaient dans l'enseignement secondaire général ;

➤ Durant les années soixante-dix, le recrutement des enseignants s'est accéléré, surtout avec l'arrivée des premiers bacheliers de l'école marocaine en 1968. Le plan quinquennal 1973–1977 a accordé une grande indépendance au développement de l'enseignement par la formation des enseignants au sein de différents centres de formations ;

➤ De 1978 à 1987, la création des écoles normales supérieures pour la formation des enseignants du secondaire qualifiant² a conduit à une augmentation dans l'effectif d'enseignants stagiaires.

Le graphique de la figure 1 représente l'évolution enregistrée dans les effectifs des enseignants depuis l'indépendance jusqu'à l'année 2006 (CSE, 2008b, p.21).

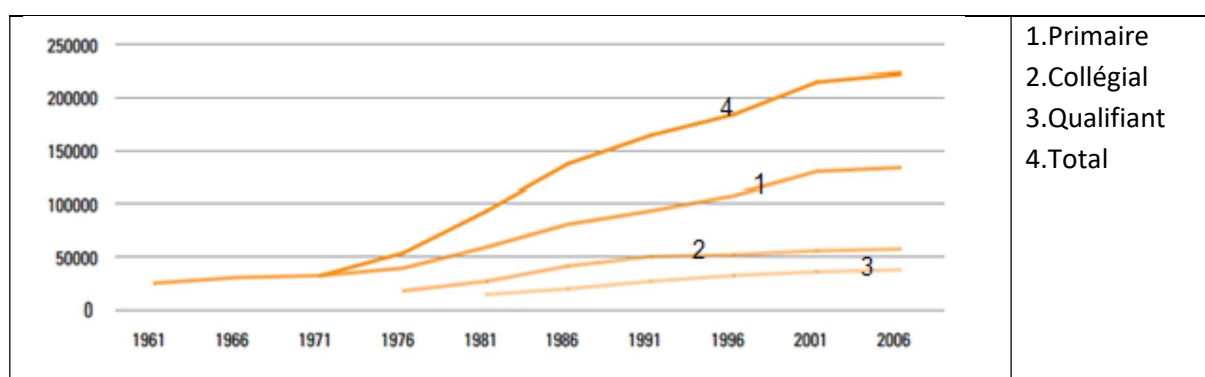


Figure 1: Évolution des effectifs cumulés d'enseignants par cycle d'enseignement d'après les données statistiques du département de l'enseignement scolaire (DES)

² Nous adoptons les appellations existantes actuelles à propos de l'enseignement primaire, secondaire collégial et qualifiant.

On note une augmentation dans les effectifs cumulés d’enseignants. Celle-ci a commencé depuis les années soixante pour le primaire, soixante-dix pour le collégial et dans les années quatre-vingt pour l’enseignement secondaire qualifiant. Depuis, les effectifs ont continué à augmenter pour les trois cycles d’enseignement. Néanmoins, cette augmentation se réalisait avec des proportions différentes entre les trois cycles. Des variations sont enregistrées et sont matérialisées par l’évolution des effectifs des lauréats des centres de formation. Le graphe de la figure 2 illustre les différentes variations au sein des trois centres de formations : centre de formation des instituteurs (CFI), centre pédagogique régionale (CPR) et école normale supérieure (ENS) (CSE, 2008b, p.25).

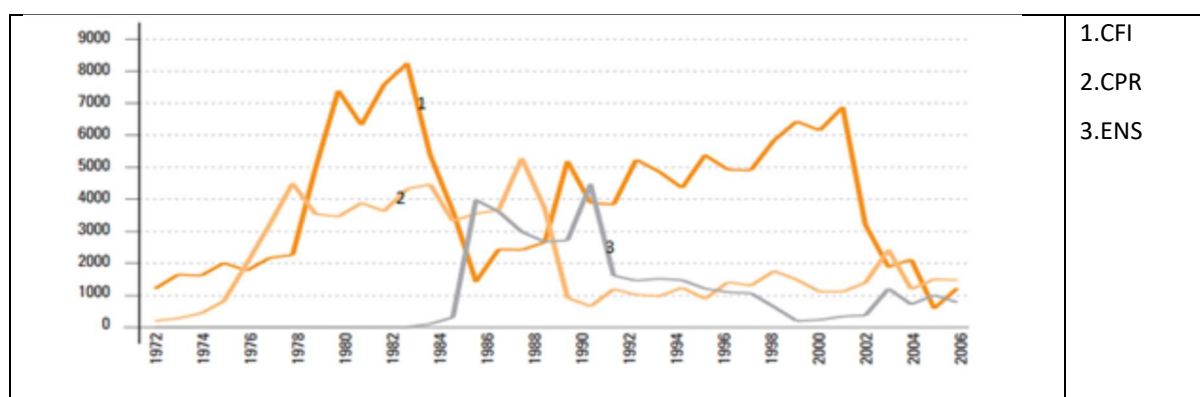


Figure 2 : Évolution des lauréats des centres de formation pédagogique

Les variations dans l’effectif des lauréats étaient observables entre les différents centres de formation avec des périodes de recrutement élevés par rapport à d’autres. Ces variations étaient liées, selon le rapport du conseil supérieur de l’enseignement, aux « postes budgétaires ouverts et arrêtés suite aux négociations entre le ministère de l’éducation et celui des finances sous l’égide du premier ministre ». Ces postes budgétaires ont connu différentes évolutions avec des périodes de création et d’autres de suppression. Le graphique ci-dessous représente les variations enregistrées (CSE, 2008a, p.25).

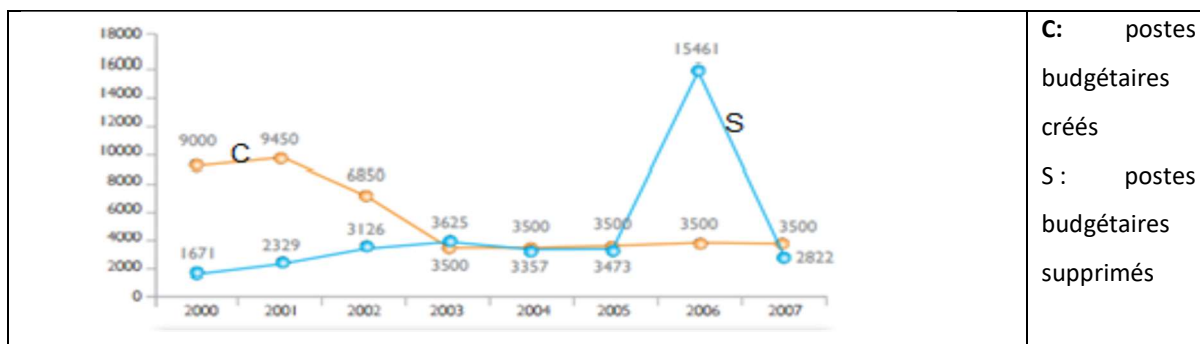


Figure 3: Évolution du nombre de postes budgétaires créés et supprimés (2000- 2007) (source : SEES/SRH)

Le nombre de postes budgétaires créés en 2000 a été réduit au tiers durant les années 2003 à 2007. Les postes supprimés ont connu un pic très marqué en 2006 correspondant à l’opération des départs volontaires des enseignants lancés par le gouvernement.

1.2. De 2006 à 2016 : fluctuations dans l’effectif des enseignants

L’année 2006 était marquée par l’opération des départs volontaires des cadres du ministère de l’enseignement. Elle n’a pas été sans conséquences sur le rendement de l’école marocaine. Elle a influencé le rendement de l’école tout en créant des tensions sur les conditions d’enseignement, avec des classes encombrées et des conditions pédagogiques peu favorables à l’apprentissage. Le graphique suivant représente l’évolution des postes créés et supprimés sur une période de dix ans clarifiant ainsi l’évolution des besoins en enseignants depuis l’année 2013 (à partir de CSEFRS, 2021, p.15).

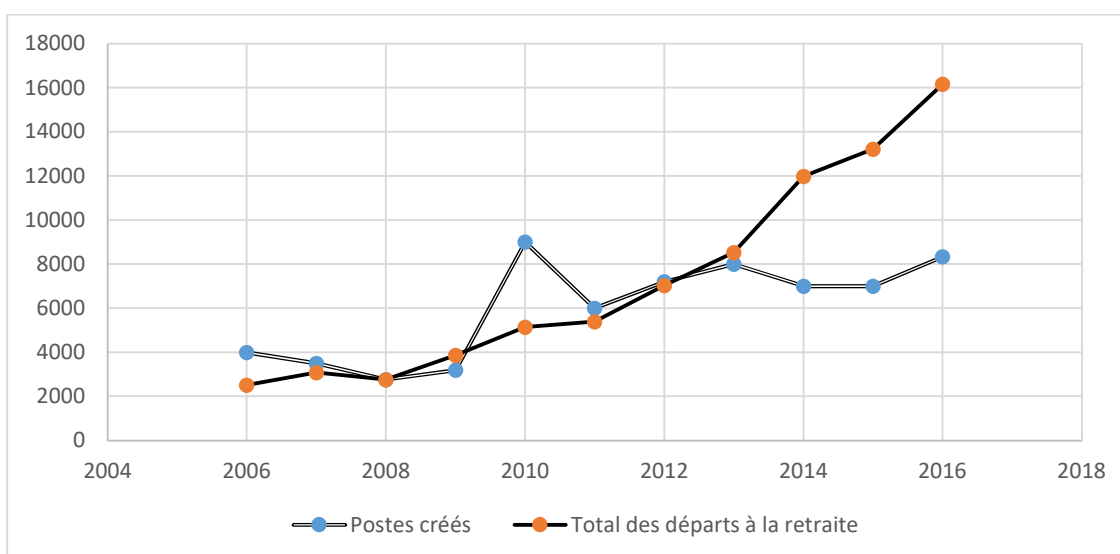


Figure 4: Évolution des ressources humaines durant la période 2006-2016

Malgré que les postes créés aient augmenté à partir de l'année 2010, le nombre des départs à la retraite a connu une évolution rapide créant ainsi un besoin marqué en enseignants. Les départs à la retraite, surtout la retraite anticipée, ont impacté aussi l'effectif des enseignants (CSEFRS, 2021). Depuis 2013, le nombre de postes budgétaires avaient du mal à couvrir le besoin en enseignants.

1.3. De 2016 à 2023 : « contractualisation »

La grande chute dans l'effectif des enseignants a marqué le contexte dans lequel se sont traduites les nouvelles orientations dans le recrutement des enseignants. Les créations insuffisantes de postes budgétaires et l'augmentation du nombre des départs à la retraite ont en effet aggravé la situation de l'école marocaine. Les recrues durant l'année 2015-2016 ont été les dernières à intégrer directement la fonction publique et à être soumis au statut du personnel de l'éducation Nationale du 10 février 2003 (CSEFRS, 2021).

En novembre 2016, et pour faire face au faible effectif des enseignants, les académies régionales de l'éducation et de la formation (AREF) ont recruté un grand nombre d'enseignants sous contrat à durée déterminée, selon les postes budgétaires et en fonction du besoin régional en ressources humaines. En 3 ans (2016-2018), les académies ont recruté plus que le recrutement réalisé en 10 ans par le ministère de l'éducation nationale (CSEFRS, 2021).

Durant l'année 2018 – 2019, les AREF ont adopté des statuts particuliers qui offrent aux contractuels des droits similaires à ceux des fonctionnaires publics. Ils étaient recrutés sur la base d'un contrat de 2 ans, renouvelable après une évaluation réalisée par une commission comprenant les inspecteurs, les directeurs et des enseignants.

La durée du contrat ainsi que les modalités de renouvellement et de rupture de contrats ont néanmoins été contestés par les enseignants contractuels. La mise en place du statut des AREF a été refusée et a été accompagnée par une série de grèves récurrentes. Le 13 mars 2019, un nouveau statut a été adopté par les conseils d'administration des AREF. Les enseignants recrutés sont titularisés directement après leur intégration au corps des cadres des académies et l'admission à l'examen de qualification professionnelle. Ils ont désormais des droits similaires à ceux de leurs prédécesseurs de l'éducation nationale (CSEFRS, 2021).

Selon toujours le rapport de (CSEFRS, 2021) malgré ce que la charte nationale et la vision stratégique 2015-2030 ont préconisé comme « diversification des modes de recrutement et

progressivité de son application », il a été noté « une rapidité dans le processus de recrutement pour faire face au nombre croissant des élèves et au déficit bien marqué dans l'effectif des enseignants ».

En synthèse

Le recrutement des enseignants dans le système éducatif au Maroc a connu différentes variations depuis les années cinquante jusqu'à maintenant. Les modalités de ces recrutements ont été très influencés par le besoin en effectif des enseignants.

Après l'indépendance, l'objectif recherché était la marocanisation des cadres de l'enseignement et la généralisation de l'enseignement. Suite à l'augmentation des effectifs des élèves, ainsi qu'au départ des enseignants en retraite et en retraite anticipée ou en départ volontaire, l'objectif a été lié à des considérations d'ordre quantitatif. Le recours à un recrutement via les AREF a permis (CSEFRS, 2021), en outre, de recouvrir les grands besoins en enseignants sans pour autant aggraver la masse salariale directe de l'État, d'achever le processus de déconcentration/ décentralisation et d'instaurer la régionalisation.

Ces différentes variations induites dans les profils des enseignants recrutés n'ont pas été sans conséquences, comme nous le verrons. Des différences entre les enseignants novices et les enseignants chevronnés, une diversification dans les compétences professionnelles de ces enseignants n'ont fait qu'augmenter un besoin en formation professionnelle pour accompagner leur engagement dans un développement professionnel continu afin de pouvoir faire face à l'évolution de la société.

2. Formation des enseignants

Quelle évolution a connu le processus de formation –initiale et continue- des enseignants dans le système éducatif marocain face aux différentes modalités enregistrées dans le recrutement des enseignants ?

2.1. Formation initiale des enseignants

L'accès au métier de l'enseignant se fait sur la base d'une formation initiale. Celle-ci a connu une évolution durant le temps. Elle se veut professionnalisante selon les différentes réformes encadrant la formation des enseignants au Maroc (COSEF, 2000), (CSEFRS, 2015) et la Loi-

cadre 51-17). Toutefois, le besoin en effectif des enseignants a eu des conséquences sur le profil des recrues et la durée de la période de la formation. Nous présenterons, en premier, l'évolution de la formation initiale sur le plan organisationnel. Nous l'avons partagé en deux périodes, en fonction de l'évolution des structures de la formation des enseignants, avant et après l'année 2012. Nous aborderons par la suite l'évolution de la formation sur le plan pédagogique.

2.1.1. Sur le plan organisationnel

2.1.1.1. De 1956 à 2012

La formation initiale des enseignants se déroulait dans différents centres de formations spécialisés pour chaque cycle scolaire : Centre de formation des instituteurs (CFI), centre pédagogique régional (CPR), école normale supérieure (ENS). Selon (Lahchimi, 2015) « l'absence de coordination entre ces établissements » a marqué, sur le plan organisationnel, l'évolution du système de la formation des enseignants avant la réforme de la formation des enseignants. « La dominance d'une structure éclatée » a engendré une « difficulté dans l'optimisation des ressources humaines et matérielles déployées » (p.2).

Les CFI et les CPR ont vu le jour à partir de la fin des années soixante et début des années soixante-dix. La durée de la formation variait entre un an et deux ans selon le profil des inscrits. Ils avaient comme formateurs en majorité des enseignants du cycle qualifiant.

Au cours de la décennie, fin des années soixante-dix – début des années quatre-vingt, les Écoles Normales Supérieures (E.N.S) ont été créées en tant qu'établissements de formation des cadres, sous la tutelle du Ministère de l'Éducation Nationale. Elles avaient pour but de former les enseignants aux différentes disciplines de l'enseignement scolaire qualifiant appelés à l'époque « professeurs de lycée ». La durée de la formation variait de 1 à 4 ans, en fonction du niveau scolaire des inscrits (Baccalauréat, DEUG, Licence...).

Depuis 2010, les E.N.S sont devenues des établissements universitaires à part entière et accomplissent leurs programmes pédagogiques dans le cadre de l'architecture et des normes pédagogiques du système L.M.D. (licence, master, doctorat).

Les tableaux ci-dessous donnent un aperçu sur les variations connues dans le recrutement des enseignants du cycle primaire, secondaire collégial et secondaire qualifiant.

Enseignement primaire :

Périodes	Profil d'entrée	Durée de la formation	Recrutement en tant que
1956 - 1957	Certificat de l'enseignement primaire	Quelque semaines	Suppléants
Années 60	Niveau brevet (4 ^{ème})	2 ans	Instituteurs
1970 - 1980	Niveaux 4 ^{ème} 5 ^{ème} 6 ^{ème}	2 ans	Instituteurs
1980 - 1986	Bac	2ans	Instituteurs
1986 - 1989	Licence	1 an	Instituteurs
1990 - 1993	Minimum Bac + 2	1 an	Instituteurs
1992 - 2007	Minimum le bac	2 ans	Instituteurs
2007 - 2012	Minimum bac + 2	1 an	Instituteurs

Tableau 1: Profil des enseignants dans les Centres de formation des instituteurs (CFI)

Enseignement collégial:

Périodes	Centre de formation	Profil d'entrée	Durée de la formation
1970	CPR	Niveau bac	2 ans
1972 - 1978	CPR	Niveau bac + Concours ; bac	2 ans
1978 – 1986	CPR	Bac	2 ans
1986 - 1997	Cycle générale	Bac + Concours	2 ans
	Cycle pédagogique	Bac + 2 Présélection + concours	1 an
1997 -2012	CPR	Minimum Bac + 2	1 an alternance Autoformation, guidance, tutorat

Tableau 2: Profil des enseignants dans les Centres pédagogiques régionaux (CPR)

Enseignement qualifiant :

Périodes	Centre de formation	Profil d'entrée	Durée de la formation
1978 - 1988	ENS	Bac + concours	4 ans
	ENS	Enseignants du collège + concours	1 an ou 2 ans
1988 - 2011	ENS	Licence (4 ans) + concours	1 an
	Faculté des sciences de l'éducation	Licence (4 ans) + concours	1 an

Tableau 3: Profil des enseignants du secondaire qualifiant

2.1.1.2. De 2012 à 2023

À partir de l'année 2012, la formation initiale des enseignants se déroulait dans un seul centre appelé le centre régional des métiers de l'enseignement et de la formation (CRMEF). La majorité des formateurs recrutés en cette année étaient des enseignants qui ont des doctorats en majorités en différentes spécialités autres que les sciences de l'éducation, œuvrant sous la tutelle du ministère de l'enseignement secondaire. Ces centres ont pour mission la formation qualifiante des licenciés lauréats des filières universitaires de l'éducation issus des ENS ou des facultés. Les lauréats des ENS ayant des licences orientées « métier d'enseignant », intègrent les CRMEF sur concours mais sans études de dossiers. Les étudiants licenciés issus des autres facultés peuvent aussi, sur sélection de dossier, passer le concours et accéder aux CRMEF dans la spécialité de leurs études de base. En plus de leur tâche principale de qualification des enseignants stagiaires, ces centres de formation ont pour mission l'organisation de la formation continue et la promotion de la recherche pédagogique.

Avant 2015, la formation dans les CRMEF durait une année avec des périodes de stage dans les établissements. Elle était sanctionnée par un certificat de qualification éducative qui donnait accès directement au métier de l'enseignant.

Toutefois, depuis 2015, ce certificat devient la base pour accéder au concours national et puis à la fonction publique. La promotion 2015-2016, appelée aussi - promotion avril novembre 2016 - (CSEFRS, 2021), a protesté contre cette réforme, ce qui a diminué sa durée de formation à 4 mois d'enseignement théorique (avril – juillet). En septembre 2016, les stagiaires étaient affectés dans des établissements bien avant de passer leur certificat de qualification éducative en novembre puis le concours national en décembre. Les admis ayant été recrutés dans l'enseignement général depuis janvier 2017.

En décembre 2016, s’amorce un processus de contractualisation avec un concours, écrit et oral, pour recruter des enseignants sous un contrat de 2 ans, renouvelable chaque année moyennant la réussite à une évaluation réalisée par une commission comprenant les inspecteurs, les directeurs et des enseignants. Les premiers contrats furent signés en janvier 2017. Ces contractuels ont suivi des jours de formations théoriques au niveau des CRMEF, durant les périodes de vacances.

Le deuxième groupe des contractuels a passé le même type de concours mais cette fois ci en juin 2017. Il a bénéficié de 3 semaines de formation théorique durant le mois de juillet, pour être affecté en septembre dans les établissements scolaires.

Depuis 2019, les enseignants contractuels sont appelés des enseignants cadres des AREF. Ils suivent une formation de deux ans dans les CRMEF : une année théorique et une deuxième année en responsabilité totale dans les établissements publics. Le tableau ci-dessous représente le nombre des diplômés en tant qu’enseignants cadres des AREF au sein des différents CRMEF du royaume marocain.

CRMEF	Formateurs	Nouveaux inscrits	Global des étudiants	Diplômés 2020-2021
L’oriental	91	1310	1310	1235
Beni Mellal - Khenifra	71	1304	1509	1236
Casa Settat	235	3323	3815	2861
Dakhla-Oued Ed Dahab	7	109	109	88
Draa-Tafilalt	45	1144	1144	719
Fes-Meknes	222	1927	2205	2545
Guelmim-Oued Noun	18	268	356	299
Laayoune – Sakia El Hamra	23	199	218	228
Marrakech-Safi	160	2661	3072	2638
Rabat-Salé-Kenitra	206	1932	1932	1810
Souss-Massa	96	1302	1471	1666
Tanger-Tetouan-Al Hoceima	104	1765	2046	1964
Total	1180-63 (273)	17244 (10385)	19828 (10718)	17708 (9152)

Tableau 4: Effectifs des étudiants et des encadrants dans les 12 CRMEF pour l’année 2020-

2021

Durant l'année 2019, le décret N° 2.18.958 (BO N° 6789 du 24 juin 2019) a prévu la création de six Écoles Supérieures de l'Éducation et de la Formation (ESEF) au Maroc. Avec les écoles normales supérieures (ENS) et la faculté des sciences (FSE) existantes, chacune des 12 universités publiques marocaines dispose actuellement d'un établissement³ dédié à la formation aux métiers de l'éducation et la formation. Le gouvernement table ainsi sur la formation de 200.000 enseignants à l'horizon 2028 (ENSSUP, 2022).

Ces établissements ont enregistré durant l'année universitaire 2020/2021 un effectif des étudiants de 3101 (licences et masters confondus). Durant l'année universitaire 2021/2022, l'effectif total des étudiants enregistré est devenu 12840 avec une moyenne de taux d'encadrement d'un enseignant pour 20 étudiants (tableau n°5).

ETABLISSEMENT UNIVERSITAIRE	TOTAL ETUDIANTS	TOTAL ENSEIGNANTS
ENS&FSE Rabat	3619	193
ENS Casablanca	1200	74
ENS Fès	1185	68
ENS Marrakech	947	54
ESEF Béni Mellal	570	14
ESEF Oujda	226	19
ENS Tétouan	1494	70
ESEF El Jadida	201	14
ESEF Settat	560	20
ENS Meknès	912	60
ESEF Kénitra	1111	38
ESEF Agadir	815	33
TOTAL	12840	657

Tableau 5: Effectifs des étudiants et des enseignants au sein des établissements de formation aux métiers de l'éducation et la formation au titre de l'année universitaire 2021/2022 (ENSSUP, 2022)

³ 6 ESEF sont créées au niveau des provinces de Kenitra, El Jadida, Oujda, Béni Mellal, Agadir et Settat. 5 ENS et une FSE

2.1.2. Sur le plan pédagogique

2.1.2.1. De l'indépendance à la création des CRMEF

Avant la mise en place des CRMEF, la formation dans les centres de formation connaissait des variations. Selon (Lahchimi, 2015), chaque établissement avait ses propres modalités :

- Les CFI (centre de formation des instituteurs) adoptait le principe de professionnalisation ;
- Les CPR (centres pédagogiques régionales) : les formations étaient variables entre les 13 centres qui existaient. Chaque centre, voire chaque discipline adopte une approche pédagogique. La formation était marquée par son aspect académique jusqu'en 1997, date d'adoption de la formation par alternance (CSEFRS, 2021) ;
- Les ENS (école normale supérieure des enseignants) au nombre de 8, adoptaient des dispositions de formation académique.

La formation dans les ENS, entre la période de 1978 et 1988 durait 4 ans. Elle était destinée principalement aux bacheliers après une présélection et un concours. Durant les quatre années un enseignement de modules d'approfondissement de la discipline a été adopté. À partir de la troisième année, des modules de sciences de l'éducation, didactique de la discipline et des disciplines annexes sont accompagnés par la réalisation de stages pratiques dans les établissements publics (observation et responsabilisation). Par la suite une formation d'une année a été dispensée à des licenciés de différentes disciplines issues de différents établissements universitaires. Elle comportait :

- Un tronc en commun entre les différentes spécialités comportant les sciences de l'éducation (5h par semaine) et les disciplines annexes (la législation, les langues, l'informatique et l'audiovisuel) ;
- Les modules disciplinaires : la didactique de la discipline et le complément de formation (10h par semaine) ;
- Les stages pratiques : observation de classe et responsabilisation ;
- L'initiation à la recherche : méthodologie et mémoire de fin d'année.

Après leur rattachement à l'université, les ENS ont encadré la formation de 10 000 cadres pédagogiques parmi les titulaires de la licence fondamentale ou professionnelles, sur une période de 3 ans, entre 2013 et 2016. Cette formation avait pour objectif de qualifier des jeunes diplômés en vue de les aider à intégrer le marché de l'emploi dans le secteur de

l'éducation nationale. Ces établissements continuent jusqu'à maintenant de dispenser des licences en sciences de l'éducation et en didactique des sciences.

2.1.2.2. De 2012 à 2015

À partir de l'année 2012-2013 un dispositif de formation a été mis en place dans les CRMEF. Ce dispositif est fondé sur l'approche par compétence, l'alternance, la formation d'un enseignant réflexif, l'adoption d'un système de formation modulaire et la formation à la recherche en éducation (Jebbah, 2017). L'accent était mis sur la professionnalisation du métier de l'enseignant. L'organisation de l'année de formation au cycle de qualification à l'enseignement (CQE) dans les CRMEF dure une année et se fait selon le mode d'alternance théorie/pratique :

- 40% du temps est alloué à la formation théorique pour enseigner 12 modules théoriques ;
- 60 % du temps est consacré à la formation pratique avec deux modules professionnalisants dont :
 - 1 module de stage ;
 - 1 module pour le Projet Personnel Encadré (le mémoire).

Chacun des 12 modules de la formation théorique dure 30 heures + 4 heures d'évaluation

Ils sont répartis en 3 blocs sur les deux semestres de l'année :

- ✓ Un premier bloc de 4 modules pour appuyer la formation de base des futurs enseignants, c'est-à-dire un retour sur la spécialité académique : la physique-chimie, les maths ; ou le français ... etc. selon la filière ;
- ✓ Un deuxième bloc de formation dans les compétences professionnelles pour l'enseignement, à savoir : « la planification des apprentissage », « la gestion des apprentissage », « l'évaluation des apprentissage » et « la réflexivité » ;
- ✓ Un troisième bloc constitué de matières à caractère transversal: méthodologie de recherche ; législation et vie scolaire.

2.1.2.3. De 2015- actuellement

Durant l'année 2015, le Certificat de Qualification Pédagogique, obtenu au CRMEF a permis aux enseignants de se présenter à un concours national de recrutement dans la fonction public en tant qu'enseignant dans le cycle de la formation. La promotion 2015-2016 était la dernière

à intégrer la fonction publique directement et à bénéficier du statut du personnel de l'éducation nationale du 10 février 2003 (CSEFRS, 2021).

Le processus de contractualisation amorcé en 2015 a induit certaines perturbations dans les formations suivies par les promotions 2015 à 2017. Ces dernières ont poursuivi les différents modules théoriques et pratiques mais à des temps courts et avec un encadrement faible. Ils ont commencé à exercer leurs fonctions directement après leur recrutement. Les formations étaient éparpillées sur des périodes de vacances scolaires. Depuis 2018, les enseignants poursuivent une formation durant toute l'année.

Concernant la formation à distance, elle consistait en des sessions où les enseignants ont accès à des MOOC spécialisés sur la planification, gestion des apprentissages, la législation, l'éthique du métier, la vie scolaire, la méthodologie de la recherche en éducation, les TIC. Ces MOOC sont partagés via le site du ministère de l'éducation nationale. Selon l'enquête nationale réalisée par l'instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique (CSEFRS, 2021), l'accès et le contenu de la formation ont suscités des réactions négatives de la part de certains enseignants cadres des AREF questionnés, principalement en relation avec le contenu qui ne répondait pas aux besoins et aux problèmes des novices.

Le tableau suivant résume l'évolution des types de recrutements et la durée de la formation depuis la création des CRMEF :

Périodes	Centre de formation	Profil d'entrée	Durée de la formation	Type de recrutement
2012 – 2015	CRMEF	Licence (LPE, LF, LP)	1 an	Recrutement dans la fonction public directement après la formation dans le centre
2015 -2016	CRMEF	Licence (LPE, LF, LP)	1 an ⁴	Recrutement après concours national
2016 – 2017	CRMEF	Licence (LPE, LF, LP)	Quelques semaines	Contractuels
2017-2018	CRMEF	Licence (LPE, LF, LP)	Quelques mois	Contractuels

⁴ À cause de grèves réalisées par les étudiants, la formation théorique n'a commencé qu'au mois d'avril et a duré 4 mois. En septembre les stagiaires ont été affectés aux établissements avec la même charge horaire que les anciens. Ils n'ont passé l'examen de sortie qu'en novembre puis le concours national pour accéder à la fonction publique en décembre 2016. En janvier 2017, ils étaient admis dans la fonction public en tant qu'enseignant du primaire ou du secondaire collégial ou secondaire qualifiant.

2018-actuellement	CRMEF et établissements publics	Licence (LPE, LF, LP)	Deux ans : une année au CRMEF et une année en responsabilité	Cadres des AREF
-------------------	---------------------------------	-----------------------	--	-----------------

Tableau 6: Durée de la formation initiale selon le profil d'entrée

À partir de l'année 2018-2019, un nouveau dispositif de formation des enseignants a été mis en place selon les orientations de la vision stratégique 2015-2030 (CSEFRS, 2021). La formation initiale des enseignants devrait être assurée par les établissements universitaires principalement de l'éducation et au niveau des ENS à l'issue d'un processus de présélection au niveau des bacheliers. Une licence en éducation est ainsi devenue indispensable pour accéder au CRMEF. La formation initiale dure au total cinq ans, trois ans au sein de l'université et deux ans au niveau des CRMEF. La formation d'un enseignant réflexif est recherchée à travers cette formation qui se veut professionnalisante.

Trois modalités de formation sont alors développées dans les CRMEF : la formation en présentiel, l'entraînement ou l'accompagnement sur le terrain et la formation à distance. La première année se déroule en présentiel. Elle est dédiée à la qualification professionnelle. La deuxième année, appelée période de professionnalisation, se déroule en alternance entre les CRMEF et les établissements scolaires. Des sessions de formations dans ces centres sont accompagnées d'autres sessions de formation à distance pour préparer les stagiaires à l'examen de la qualification professionnelle⁵.

La note ministérielle 155-18 du 30 octobre 2018, présente l'organisation de la deuxième année de la formation des cadres des académies. Les stagiaires en situation de responsabilité totale, bénéficient de l'encadrement administratif et éducatif de la part des directeurs de l'établissement et de l'encadrement éducatif et pédagogique de la part des inspecteurs avec la participation des formateurs en cas de besoin. Ces stagiaires bénéficient aussi d'un accompagnement, d'une formation par la réflexion sur les pratiques et d'un soutien de la part des enseignants pratiquants qui ont de l'expérience.

Différentes contraintes ont été enregistrées depuis la mise en place de cette note ministérielle. Le nombre réduit des ressources humaines que ce soit au niveau des inspecteurs ou des enseignants ressources ; le peu d'enseignants engagés dans le mentorat et l'accompagnement des stagiaires et enseignants novices ; la multiplication des tâches des directeurs des

établissements ; l'effectif élevé des stagiaires. Ce qui a été à l'origine de différences notables entre les établissements et les régions.

En synthèse

La formation initiale a connu une évolution durant le temps. Depuis la création des CRMEF, la formation se veut professionnalisante. Elle est axée sur le développement de compétences professionnelles à travers des dimensions pédagogiques et didactique, réflexive et sociale.

Toutefois, les différentes variations enregistrées sur le plan des réformes de recrutements ainsi que sur le plan pédagogique ne sont pas restées sans conséquences. Les enseignants pratiquants actuellement dans les classes ont des profils très hétérogènes au niveau de leurs compétences professionnelles. Selon les prévisions du ministère de l'éducation nationale (CSEFRS, 2021), un taux de renouvellement du corps enseignant de 80% est attendu à l'horizon de 2030. Le système éducatif connaîtra des départs massifs à la retraite. La question reste soulevée, jusqu'à quel degré ce « nouveau dispositif » produira les résultats escomptés. Les universités publiques, avec un manque de cadres dans le domaine des sciences de l'éducation, pourraient-elles assurer une formation initiale adéquate et répondre à ce besoin en enseignants à l'horizon de 2030 ?

2.2. Formation continue

Face à une formation initiale en construction, la formation continue dans le système éducatif marocain devient une nécessité et une obligation pour accompagner les différents changements dans les compétences professionnelles des acteurs éducatifs. En quoi consiste la formation continue dans le système éducatif marocain et comment accompagne-t-elle le développement professionnel des enseignants dans ce système ?

Nous présenterons dans ce qui suit, l'évolution de la mise en place d'un cadre institutionnel en premier. Puis nous développerons comment la formation continue est développée sur le plan pratique. Nous présenterons en troisième point les modes d'encadrements et d'accompagnement existants.

2.2.1. Institutionnalisation de la formation continue

La formation continue au Maroc reste une formation occasionnelle, liées à des projets pédagogiques nationaux et internationaux tels que : la pédagogie de l'intégration ; la

généralisation des TIC dans le cadre du programme de GENIE ; l'enseignement des matières en langues étrangères...(CSEFRS, 2021)

Depuis le début des années 2000, elle est devenue un des volets importants dans les réformes du système de l'éducation nationale. Nous résumons dans le tableau suivant, quelques éléments en relation avec comment elle a été abordée dans les orientations nationales.

Cadre institutionnel	Quelques éléments en relation avec la Formation continue
<p>Orientations nationales Matérialisées par la Charte nationale de l'éducation et de la formation (CNEF) (2009-2013) Espace IV : ressources humaines Lever 13 : motiver les ressources humaines pédagogiques et administratives, perfectionner leur formation continue, améliorer leurs conditions de travail et réviser les critères de recrutement, d'évaluation continue et de promotion.</p>	<p>Article n°136 : Chaque cadre de l'éducation et de la formation doit bénéficier de deux types de sessions de formation continue et de requalification : Sessions annuelles courtes d'entretien et de mise à jour des compétences, durant une trentaine d'heures judicieusement réparties Sessions de requalification plus approfondies, intervenant au moins tous les trois ans L'organisation des actions de la formation continue doit se baser sur: *des objectifs adaptés aux évolutions survenues dans le domaine de l'éducation *l'analyse des besoins et attentes exprimés par les catégories concernées *Les souhaits et les propositions des intervenants dans le processus d'éducation et de formation (parents, les experts dans le domaine de l'éducation...) Les actions de formation continue doivent se faire en dehors des horaires d'enseignement et autant que possible à proximité du lieu du travail des bénéficiaires. Article n°137 : Les résultats aux sessions de formation continue sont pris en compte dans la promotion et la gratification des personnels de l'éducation et de la formation.</p>
<p>Projets stratégiques : Vision stratégique de la réforme 2015-2030 du système éducatif marocain</p>	<p>Dans le cadre de la rénovation des métiers de l'enseignement, l'accent a été mis sur la mise en place d'une formation continue et qualifiante tout au long de la vie professionnelle. Elle a pour objectifs d'offrir aux acteurs éducatifs une occasion renouvelée de perfectionnement professionnel des acteurs, de mise à niveau et de suivi de l'évolution de leur domaine. Les AREF, les CRMEF et les universités doivent travailler en coordination pour préparer et mettre en œuvre : - des stratégies de formation continue spécifiques aux diverses catégories de personnels - des plans de formation selon le besoin effectif des formés.</p>
<p>Loi cadre n° 51.17 relative au système d'éducation, de formation et recherche scientifique Publié dans : Dahir n°1.19.113 du 9 aout 2019 relatif à la publication de la loi</p>	<p>La formation continue est devenue obligatoire Elle est prise en compte dans les constituants de l'évaluation de la performance des acteurs et dans leur promotion professionnelle en référence aux référentiels des fonctions et des compétences qui seront élaborés par les commissions responsables Des programmes annuels de formation continue sont à élaborer en fonction des besoins des acteurs éducatifs dans l'objectif d'améliorer leurs compétences et leur rendement professionnel.</p>

cadre 51.17 se rapportant au système d'éducation de formation et de recherche scientifique (BO 6805 du 19 Août 2019)	
--	--

Tableau 7: Cadre institutionnel de la formation continue

Ces différents textes constituent un cadre complémentaire en relation avec la formation continue. Comment se déroulera-t-elle ? sur la base de quoi sera-elle élaborée ? et quelles institutions seraient responsables de l'élaboration et du déploiement de la formation continue ? L'opérationnalisation de ces instructions officielles ainsi que leur mise en application étant intimement dépendantes des compétences existantes en ressources humaines.

2.2.2. Déploiement de la formation continue

Sur le plan pratique, la formation continue, considérée au pire comme absente ou et au mieux comme le parent pauvre dans le système éducatif marocain, constitue un frein à l'amélioration des compétences des enseignants d'après le rapport annuel du conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) en 2008. Ces derniers, selon le même rapport, « ne semblent pas toujours bénéficier de toutes les qualifications nécessaires à la réussite de leur mission et à leur participation active à la réhabilitation du système ».

En relation avec la mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation 2000-2013, des défaillances au niveau de la formation continue ont été relevées que ce soit sur le plan législatif ou pédagogique (CSEFRS, 2014). L'unité centrale de la formation des cadres était dans « l'incapacité d'assumer les attributions qui lui sont dévolues (identification des besoins, planification stratégique, supervision et régulation des actions de formation continue) » (CSEFRS, 2021, p.29).

Les résultats de l'enquête nationale réalisée par l'instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de la recherche scientifique, en 2021 « révèlent l'ampleur du déficit de l'offre en formation continue et les principales lacunes de la politique éducative en la matière » p.28. Pour la majorité des enseignants questionnés, la dernière formation continue poursuivie a été dans le cadre du déploiement de la pédagogie de l'intégration entre

2010 et 2011, au cours de la mise en place du plan d'urgence (2009-2012). Certains n'ont jamais poursuivi de formation continue. D'autres ont participé à des formations dans le cadre de projets internationaux en relation avec l'Unicef, l'Unesco, la banque mondiale... Ils estiment qu'ils sont très intéressants mais ne répondent souvent pas à leurs besoins en classe et à leurs problèmes pour faire face à l'effectif élevé des élèves d'une part et à l'obstacle des élèves en difficultés scolaire d'autre part (CSEFRS, 2021, p.29).

2.2.3. Encadrement des enseignants

En relation avec la formation continue, la mission de l'encadrement des enseignants attribuée au corps de l'inspection pédagogique (MEN, 1989, 2004) consiste en des visites de classe et des réunions pédagogiques. Celles-ci constituent les seuls outils d'encadrement et aussi de formation des enseignants pratiquants. L'inspecteur a aussi différentes missions administratives en plus de celles de la supervision, du contrôle pédagogique et de l'évaluation des enseignants. En outre, de la multiplication de missions, un déficit dans leur effectif est enregistré. La fermeture du centre de formation des inspecteurs entre 1999 et 2009, l'opération de départ volontaire réalisée en 2006 et les différents départs en retraites, ont fait diminuer l'effectif des inspecteurs et augmenter ainsi le ratio d'enseignants par inspecteur. Ceci a eu un impact majeur sur l'encadrement et a fait que « le volet administratif a pris le dessus sur le pédagogique » (CSEFRS, 2021, p.52).

2.2.4. Accompagnement des enseignants

Durant l'année 2015-2016 (MEN, 2015, 2016), des enseignants qui ont une expérience de plus de 6 ans d'enseignement, ont été chargés de l'accompagnement des enseignants novices ainsi que ceux qui en expriment le besoin. Ces enseignants « expérimentés » appelés « accompagnateurs » ou « tuteurs » doivent en premier lieu exprimer à l'inspecteur pédagogique, leur volonté à s'engager dans cette responsabilité. Ils sont par la suite appelés à assurer différentes missions sous la tutelle d'un inspecteur de la direction provinciale. Parmi ces missions, ils accompagnent les enseignants dans le diagnostic de leurs difficultés professionnelles, la conception de stratégies pour les dépasser ; l'encadrement des élèves en difficulté scolaire, l'élaboration des approches pédagogiques de remédiation, la détermination de leur besoin en formation continue, le partage de bonnes pratiques au sein de communautés de pratiques professionnelles (CSEFRS, 2021, p.48).

En 2018, cette mission d'accompagnement a été développée pour les stagiaires des CRMEF, en responsabilité totale dans les établissements scolaires.

Malgré l'aspect prometteur de ce dispositif qui pourrait permettre la prise en compte de l'activité réelle des enseignants avec les problèmes particuliers rencontrés dans leur pratique, la mise en œuvre de ce dispositif a connu beaucoup de difficultés que ce soit en relation avec les modalités d'organisation ou au niveau d'enseignants volontaires pour s'y engager.

En synthèse

La formation continue constitue le maillon faible du système éducatif au Maroc en général et de celui de la formation des enseignants en particulier. L'encadrement et l'accompagnement restent insuffisants pour la professionnalisation de l'enseignement et pour répondre aux besoins en effectifs (qui est en augmentation) des acteurs éducatifs. Une évolution dans les orientations nationales est enregistrée dans les dernières réformes avec une institutionnalisation de la formation des acteurs éducatifs. Toutefois, leur professionnalisation reste au demeurant encore à perfectionner. La focalisation sur l'opérationnalisation de ces instructions constitue de sa part un point important pour accompagner le développement professionnel des enseignants et l'efficacité de leur rendement.

3. En synthèse

Nous avons essayé de donner une vue synthétique sur les modalités de recrutement et de formation des enseignants ainsi que sur l'évolution qu'a connu le système éducatif dans ce domaine depuis l'indépendance du Maroc. La recherche d'une nationalisation des cadres de l'enseignement, la généralisation de l'enseignement et l'arabisation ont influencé le processus du développement de l'école marocaine. Malgré le fait que la charte nationale de l'éducation de la formation se soit préoccupée depuis l'an 2000 de la question de la formation initiale et continue des acteurs éducatifs, nous enregistrons encore actuellement un dysfonctionnement matérialisé par des recrutements « hâtifs » p.3, en réponse à des besoins immédiats ; une absence de référentiel d'emplois et de compétences spécifiant le profil recherché ; des formations épisodiques et parfois absentes ; des formations jugées par les enseignants peu qualifiantes, principalement dans le domaine de la formation continue (CSEFRS, 2021, p.31). Les enseignants cadres des AREF, recrutés depuis 2016, enregistrent en plus de l'absence de la formation continue, des lacunes dans leur formation initiale qui peut être considérée

comme manquante pour certaines promotions. Certes, le coaching, le mentorat ou l'accompagnement par les pairs sont des mécanismes intéressants, mais leur mode opératoire, selon toujours le rapport de l'instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de formation et de la recherche scientifique (CSEFRS, 2021), « nécessite quelques réajustements, précisions des missions, moyens logistiques, incitations... » pour assurer l'adhésion des acteurs et augmenter leur rendement » (p.31).

Pour faire face aux différentes contraintes rencontrés, les enseignants ont principalement recours aux expériences de leurs pairs ainsi qu'à l'autoformation pour la recherche de moyens pour faire face à un enseignement de masse et à des élèves jugés en difficulté scolaire. Selon l'instance nationale de l'évaluation, « les enseignants se rabattent généralement sur des méthodes traditionnelles et sur le « bricolage » pédagogique qui semblent être ancrés aussi bien dans les mentalités que dans les pratiques » (CSEFRS, 2021, p. 46).

L'impact de ces variations dans le recrutement et la formation, est mis en exergue par les résultats des tests nationaux et internationaux, et par l'opinion exprimée par les élèves sur les conditions de leur apprentissage et développement. Ainsi, l'enquête nationale réalisée par l'instance nationale d'évaluation du système d'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (INESEFRS) (CSEFRS, 2021), sur différents points en relation avec le métier de l'enseignant, a enregistré une catégorisation des enseignants par les élèves questionnés (p.42). Ces derniers ont différencié les enseignants en deux catégories, ceux appréciés et ceux non appréciés. Les premiers adoptent des « attitudes, gestes, façons d'être et d'agir » appréciés par les élèves. Ils aiment les enseignants qui sont « gentils avec eux », qui « leur expliquent bien les leçons », « les respectent et les aiment », etc. Parmi les comportements des enseignants peu appréciés par les élèves figurent : « l'incapacité de bien expliquer les cours », « adoption d'attitudes monotones en classe », « l'indifférence par rapport à leur réussite », « un non-respect ressenti », « le recours aux punitions », etc. Différents comportements sont enregistrés dans les témoignages de ces élèves qui peuvent être reliés à un déficit dans la formation pédagogique et didactique. L'attitude de l'enseignant d'après ce rapport semble ne pas être cadrée par « un modèle pédagogique, qui doit prédominer dans le rapport élève-enseignant. En l'absence d'un tel modèle, chaque enseignant est guidé par sa propre attitude, son humeur, par sa propre compréhension de son rôle et de sa mission » (CSEFRS, 2021, p.43).

Cet aperçu historique sur les modalités de recrutements et de formation donne aussi à voir le profil des enseignants experts pratiquants actuellement et accompagnant les novices principalement pendant l'année de responsabilité dans les établissements. La question des compétences de ces enseignants experts, des enseignants cadres des AREF nouvellement recrutés et de leur impact sur la réussite ou l'échec de l'élève reste soulevée dans un cadre où la formation constitue son maillon faible.

Ce nouveau dispositif, dont nous comprenons bien l'utilité pour pallier le manque criant de formation continue, et au regard de notre parcours en tant qu'encadrante pédagogique de l'éducation nationale, n'est pas sans soulever un certain nombre de questions, ce sont ces questions qui ont initié notre réflexion, développée dans les chapitres qui suivent.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET DISPOSITIF
METHODOLOGIQUE

Vers l'ébauche d'une problématisation

Comme nous l'avons vu dans le chapitre introductif, la formation continue des enseignants reste à améliorer dans le contexte de l'éducation nationale marocaine. Le dispositif proposé aux enseignants expérimentés d'accompagner le développement professionnel des enseignants novices est intéressant mais soulève de nombreuses questions.

Avoir recourt à des enseignants qui ont de l'ancienneté dans l'enseignement, selon ce type de contexte, pour accompagner des stagiaires en responsabilités, des novices, laisse supposer des postulats de base à propos de ce qu'on entend par expérience et par construction de cette expérience. Autrement dit, les postulats implicites de ce choix de mentorat et de tutorat par des enseignants qui ont de l'ancienneté dans l'enseignement selon ce type de contexte, est double : il est supposé que si les enseignants pratiquent des activités professionnelles pendant un certain nombre d'années ils construisent de l'expérience, « spontanément » si l'on peut dire. La construction de celle-ci consisterait en la construction de savoirs pratiques, aussi appelés savoirs d'action ou savoirs expérientiels, d'une part et d'autre part, qu'ils auraient pu construire des compétences en relation avec l'accompagnement des élèves, ces compétences elles-mêmes seraient transférables à l'accompagnement d'enseignants professionnels.

Au cœur de ce double postulat se trouve donc la question de la réflexivité des enseignants et de l'analyse réflexive de leur activité que ce soit par rapport à leur propre expérience, ou vis-à-vis de l'accompagnement à la réflexivité des enseignants novices.

Deux tensions peuvent être ainsi soulevées dans le contexte de notre recherche. Une tension entre l'expérience et le développement professionnel des enseignants qui ont de l'ancienneté dans l'enseignement et une autre tension entre l'expérience avec les élèves et l'accompagnement des stagiaires ou des enseignants novices dans la réflexivité.

L'accompagnement dans la réflexivité est recherché dans le sens de la professionnalisation de l'enseignement et des enseignants. Celui-ci s'oriente vers la recherche de dilemme et la construction de problèmes pour un engagement dans une enquête constructive d'expérience. Il diffère de l'expertise qui s'intéresse à la recherche et la proposition de solutions à des situations rencontrées. Comment alors accompagner des acteurs dans l'analyse de leur activité et dans la réflexivité dans un objectif de problématisation ? Et comment former des accompagnateurs, tuteurs ou mentors dans la réalisation de cette mission ?

En relation avec le contexte des enseignants et celui dans lequel se déroule notre recherche nous supposons que :

- Au fil du temps, les enseignants construiraient de l'expérience en relation avec le champ de leurs pratiques. Mais ce développement professionnel par un retour réflexif serait incomplet ;
- Même si les enseignants se sont développés professionnellement, ils ne pourraient accompagner d'autres personnes dans la mise en place d'une réflexion sur leurs propres pratiques que s'ils ont eux-mêmes développé une compétence d'accompagnement en relation avec la réflexivité.

Pour aborder ces questionnements, nous allons en premier questionner la littérature à propos des concepts en relation avec le développement professionnel et l'accompagnement ainsi qu'avec l'expérience, la réflexivité et l'analyse réflexive de l'activité.

CHAPITRE 2 : DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL – ACCOMPAGNEMENT – ENGAGEMENT

Pour faire face aux différentes évolutions sociétales, individuelles et scolaires, un développement professionnel continu de l'enseignant s'impose. Différents types et modèles de développement professionnel sont développés dans la littérature sur la formation des enseignants, que ce soit scientifique ou au niveau des instances décisionnelles (ministérielles) ou consultatives au niveau de différents systèmes éducatifs (national et internationaux).

Comment le développement professionnel est-il abordé dans ces différents écrits ? dans quel sens ? Quel développement professionnel pour un enseignement efficace et un enseignant capable d'accompagner les différents changements et difficultés rencontrés durant son expérience professionnelle ? Nous sommes consciente qu'il s'agit d'un problème complexe, nécessitant un traitement selon différents angles et différents niveaux. Nous essayerons dans le cadre de notre étude de mettre en évidence quelques-uns des axes exploités dans la définition du concept de développement professionnel. Nous nous focaliserons sur certaines études théoriques synthétisant ce concept. Nous essayerons par la suite de déterminer quelques conditions nécessaires et indispensables pour un développement professionnel continu de l'enseignant.

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

D'après plusieurs recherches, le concept de développement professionnel est un concept polysémique et renvoie à une diversité d'expressions et de significations. D'après Marcel (Marcel, 2009) ce concept est développé dans différentes publications selon de multiples modalités d'approche que ce soit au niveau des cadres théoriques ou des choix méthodologiques ou que ce soit au niveau des visées des travaux et des finalités de ceux qui les conduisent. Nous commencerons par définir ce concept étymologiquement puis nous questionnerons la littérature à propos de ses différentes modalités, avant de ne présenter les conditions nécessaires et indispensables pour un développement professionnel continu de l'enseignant.

1. Étymologie du concept développement professionnel

Le concept de développement professionnel est composé de deux mots : développement et professionnel. Le terme de développement, veut dire étymologiquement dans les dictionnaires français, « action de développer quelque chose ou quelqu'un », « action de déployer ce qui était roulé, plié ». « Développer » veut dire « *desvoleper* », sortir (quelque chose, quelqu'un) de ce qui l'enveloppe, étendre ce qui était roulé sur soi-même. Se développer c'est aussi « prendre de l'extension », « faire prendre toute sa croissance à », *desvoluper* « exposer dans le détail »

En résumé, étymologiquement et même historiquement depuis le XIV^e siècle, le concept de « développement » est défini comme l'action de déplier ce qui était enroulé sur soi-même, de se développer, de croître, ou d'évoluer. Il a été défini aussi comme une « exposition détaillée d'un sujet » ou une « distance parcourue ».

On peut déduire de ces définitions, que le développement concerne une action qui se déroule dans le temps mais en même temps cette action se base sur ce que le sujet contient ou connaît.

Le mot « Professionnel » de son côté, est en relation avec le terme de « profession ». Un professionnel selon le dictionnaire Larousse, correspond à celui qui « exerce régulièrement une profession, une activité de manière très compétente ».

La profession est définie différemment chez les Anglo-saxons ou les Français. Elle est synonyme du métier dans les dictionnaires français. Elle correspond à une « occupation déterminée dont on peut tirer ses moyens d'existence ». En relation avec les professions libérales, elle correspond à « un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de celui qui l'exerce ». Le professionnel, est un « pro » à l'opposé de l'amateur ou du bénévole, c'est-à-dire quelqu'un de « compétent, légitime et rémunéré pour ses prestations et son travail ».

Chez les Anglo-Saxons, une profession est un métier particulier, caractérisé par des connaissances spécifiques de haut niveau, une formation longue, une autonomie et une responsabilité, une éthique avec des valeurs partagées par un groupe social professionnel, une autogestion de la profession par ses membres.

Parler d'une profession, revient à parler aussi d'une professionnalisation. Celle-ci d'après Perrenoud (2001), se base sur une formation solide, théorique et pratique, sur l'autonomie de

l'acteur ainsi que sur la place occupée par l'enseignant vis à vis de ses responsabilités au sein de sa profession. Les enseignants sont appelés à agir avec une professionnalité, ils sont considérés comme des professionnels compétents, autonomes et responsables.

On peut déduire de ces définitions, que le développement concerne une action qui se déroule dans le temps mais en même temps cette action se base sur ce que le sujet contient ou connaît. Cette connaissance est en relation avec les compétences mobilisées par une personne dans un domaine particulier. Le développement professionnel concerne donc l'acteur. Il s'agit d'une mobilisation de connaissances et de compétences développées dans le temps dans un domaine particulier. L'acteur est donc partiellement responsable de son développement dans le cadre d'une profession. Il n'est pas vu en tant qu'exécutant de tâches particulières mais en tant que personne responsable, autonome et impliquée dans la résolution des problèmes rencontrés.

2. Différentes conceptions du développement professionnel

Selon Brodeur (Brodeur et al., 2005), « le développement professionnel des enseignants est devenu un sujet très présent dans les écrits scientifiques et professionnels en éducation de même que dans des écrits de différentes instances décisionnelles ou consultatives préoccupées par la formation à l'enseignement » (p.6). Il est traité sous une diversité d'expressions et de significations. C'est ce qui le rend un concept polysémique d'après (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 133). Il est abordé sous forme de :

- « Formation continue (Boucher & L'Hostie, 1997; Lafortune et al., 2001) ;
- Perfectionnement, développement pédagogique (Lafortune et al., 2001) ;
- Développement de carrière, évolution professionnelle (Huberman, 1986, 1989; Huberman et al., 1989) ;
- Apprentissage continu, croissance professionnelle (Glatthorn, 1995; Kagan, 1992) ;
- Recherche de sens et de bien-être au travail (Gosselin et al., 2014); d'accomplissement professionnel (Boudens, 2005);
- Une réponse aux besoins de performance organisationnelle et individuelle (Brun (2003) in (Gosselin et al., 2014).

Il est défini en se référant au sens du concept mais aussi aux moyens et aux objectifs de son développement. Pour éviter toute confusion dans sa définition, nous nous sommes limitée

aux définitions⁶ selon la perspective développementale et celle professionnalisante (Uwamariya & Mukamurera (2005). Nous présenterons dans ce qui suit ces deux perspectives.

2.1. Développement professionnel selon la perspective développementale

Le développement professionnel a été plus abordé selon la perspective développementale dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Cette perspective est basée sur la description piagétienne du développement psychologique de l'enfant. Il est vu d'après (Glatthorn, 1995) in (Uwamariya & Mukamurera, 2005) comme « une croissance ou une évolution impliquant des modifications importantes de la part de l'enseignant ». La croissance se fait selon un mouvement progressif, que ce soit du côté personnel ou du côté professionnel.

Différents stades du développement professionnel ont été mis en évidence par différents auteurs. Parmi lesquels nous notons :

- Modèle de Vonk 1988 (Vonk & Cole-King, 1988) : ce modèle présente les différentes phases de l'évolution professionnelle de l'enseignant : Phase préprofessionnelle ; Phase seuil (1^{ère} année d'enseignement avec souci d'acceptation par les élèves et collègues) ; Phase d'acquisition des compétences pour enseigner (2à 7 ans), 1^{ère} phase professionnelle où l'enseignant trouve du plaisir pour montrer ce qu'il sait faire; Phase de réorientation personnelle et professionnelle concrétisée par les crises professionnelles ; Phase professionnelle avec choix des méthodes de travail ; Phase d'arrêt progressif avant la retraite ;
- Modèle d'Huberman (Huberman, 1989) : il s'intéresse au cycle de vie de la carrière enseignante (entrée dans la carrière ; stabilisation ; expérimentation pour changer les choses et sortir de routines ; conservatisme) ;
- Modèle de Barone et al. 1996 (Uwamariya & Mukamurera, 2005) : il présente les niveaux de développement professionnel des enseignants en tant que novice, débutant avancé, enseignant compétent et enseignant efficace. Il y a une évolution progressive depuis le moment où l'enseignant commence à penser à sa carrière jusqu'à sa retraite.

⁶ Selon la classification développée dans l'article synthèse de Uwamariya et Mukamurera (2005)

Le développement est inscrit dans « une logique de linéarité axée sur le processus de stades successifs constitutifs de « cycle de la carrière ». Le sujet connaît au cours de son évolution, durant les années de son ancienneté, des modifications au niveau de « ses attitudes, des habiletés, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier, de la perception à l'égard des élèves, des croyances... » (Uwamariya & Mukamurera, 2005; p.139). Ces variations et changements se réalisent successivement en fonction de stades chronologiques et selon une vision linéaire. Par contre ce qui ressort de ces modèles, c'est le fait que l'environnement où évolue l'enseignant apparaît, à notre sens, comme un milieu stable qui n'évolue pas et ne change pas. Le développement de l'enseignant pourrait être ainsi expliqué par une adaptation à ce qui existe ou bien par une fuite, en tant que retraite ou un « changement de carrière » (Nault (1999) in Uwamariya & Mukamurera (2005). L'évolution professionnelle semble suivre une logique avec un commencement dans le métier où il y a une évolution qui est limitée dans le temps, suivi par une période de « saturation » et de « conservation ». Celle-ci prépare la personne pour quitter le métier et prendre sa retraite.

Ces modèles unifient l'évolution du métier de l'enseignant. Ils ne nous aident pas à mieux comprendre comment se fait l'évolution de l'enseignant. Celui-ci évolue selon l'évolution continue du milieu de travail, de la société et des acteurs auxquels il est adressé. Cependant, du fait que ce métier est adressé à autrui, il le rend complexe. Ceci nous pousse à soulever la question de ce qu'on entend par un enseignant expert, compétent ou par les phases de stabilisation, de conservatisme dans certains modèles précités.

Différents modèles de développement professionnel selon cette perspective développementale différencient un enseignant expert d'un enseignant novice. Tels celui de Dreyfus (1986) in (Paquay et al., 2010) qui différencie cinq niveaux d'expertise : le novice, le débutant, le compétent, le performant et l'expert.

Selon Lenoir (Lenoir & Tochon, 2004) les différentes notions d'expertise, de compétence et de professionnalisation, venues du monde de l'entreprise, ont envahis l'univers éducatif et le champ de la formation à l'enseignement. L'expertise, dans ce cadre, a été reliée à l'expérience selon deux sens : « celui qui a essayé, qui sait par l'expérience », et « celui qui fait ses preuves grâce à l'expérience » (ibid, p.11). L'enseignant expert, contrairement au novice détiendrait selon différents auteurs reportés par (Lenoir & Tochon, 2004) des caractéristiques spécifiques qui le rendent différent du novice. Il s'agit de :

- « Ses savoirs d’actions : des routines, des tours de main, des structures conceptuelles interprétatives... lui permettant d’organiser sa pensée et de mieux guider son action » ;
- « Son autonomie, une meilleure intégration des savoirs à enseigner et ses capacités à adopter une approche de résolution de problèmes pour mieux contrôler sa classe et prendre des décisions éclairées ».

La variabilité du milieu environnant de l’enseignant rend le terrain difficilement accessible et nécessiterait de l’enseignant expert de la professionnalité lui permettant un engagement en continu dans son développement professionnel. Ainsi, être capable d’évoluer dans un métier qui change nécessiterait une évolution dans les compétences des acteurs pour répondre aux besoins de l’évolution de la société, d’où l’importance d’une professionnalisation des acteurs et du métier de l’enseignant.

2.2. Développement professionnel selon la perspective professionnalisante

Selon la perspective professionnalisante, le développement professionnel se base sur une approche constructiviste ou socioconstructiviste. Celle-ci favorise le développement des savoirs et des compétences en liens avec les préoccupations professionnelles, les croyances, les conceptions et le contexte des personnes.

Le concept de développement professionnel est vu par certains auteurs, sous l’angle de l’apprentissage (Clement et Vandenberghe, 1999) in (Uwamariya & Mukamurera, 2005) comme un processus d’acquisition des savoirs au fil du temps et au cours des expériences pratiques personnelles et même au sein d’un collectif. Ces expériences peuvent paraître d’après Day (1999) cité par (Uwamariya & Mukamurera, 2005) « à la fois naturelles, conscientes et planifiées » (p.141). Les enseignants développent ainsi des connaissances nécessaires pour « un bon exercice professionnel » et pour apporter des nouveautés dans leurs pratiques.

Pour d’autres chercheurs, le développement professionnel est vu, sous le plan de la réflexion et de la recherche. Il pourrait correspondre ainsi à une recherche continue de l’enseignant sur sa pratique professionnelle (Lieberman et Miller (1990) in (Uwamariya & Mukamurera, 2005). « L’enseignant étudie, analyse et évalue régulièrement ses activités pour être en mesure de relever les défis auxquels il fait quotidiennement face » p.143. Il est appelé à développer des compétences lui permettant de théoriser ses actions et ses expériences par la réflexion dans

l'action et sur l'action, à partir des expériences vécues antérieurement (Schön, (1984) ; Schön, (1994). Cette réflexion permettrait à l'enseignant d'orienter son activité en cours de l'action ainsi que ses pratiques futures tout en s'améliorant professionnellement. Selon Mailloux, 2000, et St-Arnaud, 1992 in (Uwamariya & Mukamurera, 2005), « ces mécanismes de réflexion, enrichissent l'action du praticien et lui permettent de capitaliser son expérience » (p.142).

En outre, le recours à la réflexivité d'après (Durat & Kern, 2019) se fait dans un objectif, en plus de celui de compréhension, d'un « apprentissage sur les raisonnements utilisés, voire un développement professionnel » (p.4). Cette réflexivité est associée à « une opération de conscientisation » (p.3) qui se base, selon les mêmes auteurs, sur :

- La « loi de prise de conscience » reprise de Claparède par Piaget : « plus nous nous servons d'une relation, moins nous en prenons conscience, ou encore plus une relation est automatiquement employée, plus difficile est la prise de conscience » (p.3) ;
- La « loi du décalage ou du déplacement » de Piaget en 1967 (p.171) citée par (Durat & Kern, 2019) : « prendre conscience d'une opération, c'est en effet la faire passer au plan de l'action sur celui du langage, c'est donc la réinventer en imagination pour pouvoir l'exprimer en mots » (p.3).

Une conscientisation est donc indispensable au développement de la compétence de réflexivité et ainsi un engagement dans un développement professionnel. Pour Piaget (1974, p.98) « La réflexion peut engendrer de nouvelles actions puisque, dans la mesure où on a compris ce qu'on a fait, on ouvre de nouvelles possibilités, mais d'autre part, en tant que modèle explicatif, elle est le point de départ d'une série d'autres conceptualisations » (Durat, 2020, p.176).

Dans cette perspective, le développement professionnel contribue à la fois à la construction des savoirs et à l'identité de la personne tout en impliquant différentes dimensions de l'acteur, personnelle, professionnelle et même socioculturelle. Il est entendu « comme un processus dynamique et continu, orienté (but, projet, progrès), situé (dans un ou plusieurs lieux de travail) partiellement planifiable et impliquant le développement de compétences comme une transformation identitaire » (Durat & Kern, 2019, p.4). Il s'opère, d'après (Gosselin et al., 2014) « par questionnement explicite des professionnels ou apprentissages implicites, qui sont éventuellement soutenus, voire pris en charge de manière collective » (ibid. p.4).

En résumé, le concept de développement professionnel couvre dans son acceptation la plus large, toutes les « transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles » (Barbier & al (1994) p.7 in (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p.135). Il englobe « la construction des connaissances et des compétences par la pratique professionnelle, la réflexion sur la pratique et les interactions sociales en milieu de travail ainsi que les transformations identitaires des individus qui y sont associées » (Paquay et al., 2010, p.17). Il est considéré «comme un processus d'acquisition de savoirs professionnels qui influence l'évolution des pratiques et des modes de pensée des acteurs » (Lefeuvre et al., 2009, p.279). Selon les préoccupations et les intérêts du professionnel (Wittorski, 2009), celui-ci développe et construit ses savoirs et ses compétences. L'enseignant est ainsi impliqué, individuellement et / ou collectivement, dans la construction de son savoir professionnel, dans l'évolution de ses conceptions et ses représentations, dans l'analyse et la réflexion sur ses pratiques et par conséquent dans l'évolution de ses pratiques professionnelles.

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET ACCOMPAGNEMENT

Le développement professionnel vu dans le sens « d'un processus de transformation des sujets au fil de leur activité » (Wittorski, 2009, p.3), s'inscrit dans un processus de développement et d'apprentissage individuel. Toutefois ces transformations semblent se réaliser beaucoup plus dans un cadre d'accompagnement qui pousse à la réflexion et conduit à l'autonomie et à l'engagement de l'acteur dans son propre développement. Quel cadre d'accompagnement pour un engagement dans un développement professionnel continu ? Qu'est-ce qu'on entend par accompagnement ? Et quelles conditions seraient nécessaires pour la création d'un tel cadre ?

1. Vers une définition du terme « accompagnement »

Le mot accompagnement a beaucoup plus « émergé » dans le domaine éducatif en relation avec la formation des adultes. Ces derniers, nous dit Paul (Paul, 2009, 2012), « ont une expérience et sont appelés à construire de l'expérience ». Toutefois, différents termes et expressions sont mobilisés pour parler de l'accompagnement (tutorat, compagnonnage,

coaching...). Ceci nous conduit à nous focaliser sur ce qui pourrait être recherché par le terme d'« accompagnement ».

Le terme accompagnement, vient du verbe « accompagner ». Selon le dictionnaire en ligne Le Robert (*Le Robert*, s. d.), le verbe accompagner veut dire « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui », c'est aussi « soutenir, assister, s'ajouter à, aller avec... ». Différentes pratiques se réfèrent à cette définition. « Le coaching, le tutorat, le parrainage, le compagnonnage... » constituent d'après l'auteure (Paul, 2009, p.92) des « formes d'accompagnement ... au regard de leur contextes ». Elles constituent une « nébuleuse » autour du terme d'accompagnement. Celui-ci d'après toujours la même auteure serait « un terme générique » p.92. « Une structure identique et constitutive », nous dit Maela Paul, pourrait être soulevée dans ces différentes formes. Il s'agit de celle du « verbe accompagner : *ac-cum-pagnis* : *ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis* (pain) » (p.95).

Une clarification de certaines formes de cette « nébuleuse », nous permettrait de mieux saisir ce qu'on entend par « accompagnement ». Ainsi, nous présenterons dans le tableau suivant, élaboré à partir de l'article de (Paul, 2009), quelques caractéristiques des formes les plus mobilisées, à notre sens, dans le domaine de l'éducation.

« Nébuleuse »...	Caractéristiques	Titre de l'acteur
Tutorat (p.94) (Lié à l'apprentissage)	<p>*C'est un terme récent en français, apparu dans les années quatre-vingt. Il est « issu du vocabulaire juridique et familial ». « Il tend à se dégager de la connotation de tutelle qu'il détient de ses origines latines, désignant un défenseur, un protecteur, un gardien (<i>tueri</i> : protéger).</p> <p>* Il est à « la croisée de 2 logiques, productive et éducative ».</p> <p>* « Il est défini comme dispositif de formation en situation de travail ».</p> <p>* Il présente une « relation entre un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage ».</p> <p>* Il est relié à l'idée de l'apprentissage.</p>	Tuteur : remplace « d'anciennes appellations telles que maître formateur ou d'application dans le domaine de la formation, maître d'apprentissage ou de stage ».
Mentoring (p.93-94)	<p>*Terme introduit en anglais au début du XIII^e siècle.</p> <p>* il a pour origine le terme <i>Mentor</i> qui a tendance à être confondu avec « précepteur » en tant qu'une personne qui « <i>prend soin de l'éducation d'un jeune homme</i> » ; qui <i>enseigne, qui est chargé de l'éducation d'un enfant</i> » (1460) ou de <i>l'instruction des</i></p>	« <i>Mentor</i> : une personne sage et expérimentée servant de conseiller ». Il accompagne « un étudiant à accomplir le passage vers la vie professionnelle et à comprendre les valeurs de l'entreprise à laquelle il va appartenir »

	<i>hommes, en leur apprenant à mieux vivre (XVI^e).</i> * Il est relié à l'idée à « la solidarité intergénérationnelle ».	
Coaching (p.93)	*Le terme <i>coach</i> provient du « hongrois <i>kocsi</i> » * « Il aurait même origine que le mot <i>cocher</i> désignant le conducteur de voitures hippomobiles transportant des personnes ». *Il est « lié au domaine de l'action en termes de performance ou d'efficacité ». *Il est lié à l'idée de « maïeutique ».	Le « coach »: « entraîneur ou professeur particulier » C'est une personne chargée de l'entraînement d'une autre personne « coachée », pour « opérer un changement »
Compagnonnage (p. 94-95)	*« La philosophie du compagnonnage » réside dans l'association entre « trois composantes de sa mission : apprendre, pratiquer et transmettre ». *Il y a une relation et une intervention d'un ancien à un apprenti. « Celui-ci est « accompagné » techniquement et moralement » (De Castera (1988) cité par Paul (2009)) * Il partage avec le terme d'accompagnement, « la partie relationnelle » : (<i>cum</i> (avec), <i>pagnis</i> (pain/partage) ; mais sans <i>ac</i> (vers) du verbe ac-compagner. *Il est lié à l'idée de « transmission ».	« Compagnons » : il s'agit de « pairs » (ancien et novice) dans un domaine précis avec une relation technique et moral.

Tableau 8: Quelques pratiques de « la nébuleuse » des formes d'accompagnement à partir de (Paul, 2009)

Ces différentes formes d'accompagnement, d'après toujours la même auteure, « sont fondées sur une base relationnelle forte...dans laquelle la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage ou le passage de l'autre » p.95. C'est ce qui correspond aux expressions d'« être avec » et « d'aller vers ». Toutefois, la question qui semble les différencier consiste au fait d'« aller vers où » (Paul, 2009, p.95).

En quoi consiste alors le terme d'accompagnement ?

Si le terme d'accompagnement est considéré comme un terme générique, il correspondrait alors à ce qui se ressemble entre ces différentes formes. Il s'agit d'« être avec » et d'« aller vers ». C'est ce qui pourrait constituer, d'après Maela Paul, une définition minimale de l'accompagnement. Celle-ci serait matérialisée par « une double dimension de relation et de cheminement » p.95. Sans la dimension de relation, il ne pourrait y avoir de cheminement (Paul, 2009, p.96).

Mais la question d'aller vers où, soulevé par Paul (2009) reste décisive à notre sens. Dans les différentes formes d'accompagnement, nous dit l'auteure, il y a l'idée « d'appartenance »

p.95). L'accompagnement se base ainsi sur une valorisation du fait d'être avec une personne précise « être –avec » mais en même temps, d'une valorisation dans le fait d'être ensemble. Il s'agit d'une logique d'« entretenir » (tenir entre) le fait de « maintenir l'individu dans la vie sociale » ainsi que d'« appartenir », dans le sens d'une « relation du tout à la partie » (Paul, 2009, p.95).

L'accompagnement serait ainsi défini par « l'idée de se joindre à l'autre, de le soutenir, mettant en lumière l'idée de favoriser le potentiel de l'un et de l'autre » (Guillemette, 2014, p.63) in Guillemette, 2017, p.122). Parler de l'accompagnement revient à dire « être avec et aller vers » où l'accompagné veut aller, « de la mise en relation dépend la mise en chemin » (Paul, 2009, p.96).

Nous nous référons à cette définition minimale du terme de l'accompagnement qui est le point en commun entre les différentes formes d'accompagnement. Ce que nous cherchons le plus, ce sont les conditions conduisant à un engagement dans un développement professionnel.

2. Conditions d'accompagnement

2.1. Des compétences de base

Dans le cadre d'un accompagnement, les objectifs de l'accompagnateur sont différents de ceux de l'accompagné. Le premier travail sur la création de conditions nécessaires pour le développement de l'autre alors que le second est plus concentré sur la réflexion et la réflexivité, en relation avec son propre développement. L'accompagnateur constitue ainsi une « personne ressource » selon Vial (2007) pour l'accompagné. « Il aide l'autre à prendre une orientation, il stimule mais il ne le précède jamais, il suscite, il impulse, il favorise la réflexion de l'autre » (Forestier, G. 2002, p.15 cité par *ibid.*p.14).

Trois dimensions semblent être indispensables d'après Hulin (2007) cité par (Durat, 2020, p.171), dans un cadre de tutorat et d'accompagnement. Il s'agit d'« une dimension professionnelle » : être reconnus comme compétents ; « une dimension pédagogique » : pouvoir « transmettre » des compétences ; et « une dimension organisationnelle » en relation avec l'organisation du cadre d'accompagnement.

En référence au contexte de notre étude, les enseignants qui ont des années d'expérience, sont appelés à accompagner des stagiaires et des enseignants novices dans un cadre organisé

institutionnellement. Ces enseignants sont reconnus compétents dans leur domaine d'enseignement avec les élèves. L'expérience professionnelle, d'après (Durat, 2020) pourrait être considérée comme « un atout » pour les expérimentés « au regard des novices qui en manquent » (p.171). Toutefois, « avoir de l'expérience n'apparaît pas suffisante » pour exercer la fonction de tuteur ou d'accompagnateur et accompagner d'autres acteurs éducatifs. Trois facteurs d'après Masingue (2009) cité par (Durat, 2020) pourraient légitimer un tuteur, un accompagnateur. Il s'agit de « faire preuve de situation professionnelle réussie, être capable de conceptualiser sa pratique et de la réinvestir dans d'autres contextes » (p.171). De ce fait, le fait d'avoir de l'expérience et de réussir dans l'exercice de sa profession, ne reflèterait pas le fait que le sujet a pu conceptualiser sa pratique, ni qu'il est capable de la réinvestir dans d'autres contextes. Interroger ces facteurs devient, à notre sens, une étape indispensable pour pouvoir accompagner d'autres acteurs, tels que les stagiaires et les novices dans le cadre de notre étude.

Interroger les compétences transversales semble être une voie intéressante, selon (Durat, 2020) pour accompagner des acteurs dans leur mission. Cinq dimensions ont été retenues par la coordination française de l'Agenda européen pour la formation des adultes (AEFA) pilotée par l'agence Erasmus, en 2014, à propos d'une expérimentation sur l'évaluation des compétences transversales en contexte professionnel. Il s'agit de « l'organisation, l'adaptabilité et l'autonomie, la sociabilité, la communication, la prise d'initiative et la participation » (Durat, 2020, p.173). En outre, douze compétences ont été regroupées après analyse, en trois pôles (ibid. p.173) :

- Un « Pôle réflexif correspondant à : construire son parcours professionnel, apprendre et se former tout au long de la vie... » ;
- « Un Pôle organisationnel : s'organiser dans son activité professionnelle... » ;
- « Un Pôle communicationnel : pouvoir communiquer et travailler en groupe et en équipe... ».

Ces différentes compétences transversales sont, d'après Letor (2019) p.24, cité par (Durat, 2020) « acquises implicitement et évaluées sans avoir toujours fait l'objet d'une formation spécifique » (p.173). Alors qu'actuellement avec l'incitation à un développement professionnel continu ainsi que la professionnalisation des métiers de l'enseignant, le développement de ces compétences devient indispensable pour que les acteurs puissent « capitaliser leur expérience » (Pasquier 2009, cité par Durat, 2020 p.173).

Robin (2007) p.248 (cité par Guillemette, 2017, p.122), nous parle d'une « intelligence de la situation ». Développer une telle intelligence de situation implique d'analyser la situation en lien avec sa pratique» (Guillemette, 2017; Guillemette & Monette, 2019). Selon (Étienne & Fumat, 2014): « l'analyse de pratique implique que la personne mette en mots la pratique sur laquelle elle souhaite réfléchir en lien avec une situation professionnelle ». Une prise de recul, d'après ces mêmes auteurs, par rapport à ses propres actions, ainsi que l'explicitation de certaines règles orientant ses actions permettraient un certain ajustement de la pratique par l'acteur par rapport à une situation donnée.

Quel que soit l'objectif recherché par l'accompagnement, l'accompagné ainsi que l'accompagnateur, nécessiteraient des compétences transversales pour pouvoir analyser leurs pratiques, entrer en communication avec l'autre et pouvoir « cheminer à leur façon » (Vial, 2007) vers une autonomie dans un développement professionnel continu.

2.2. Pour un développement professionnel continu

L'objectif de l'accompagnement tel abordé en relation avec notre sujet est l'engagement dans un développement professionnel continu. Celui-ci ne pourrait être réalisé, que dans un cadre d'accompagnement permettant aux deux acteurs, l'accompagnateur et l'accompagné d'entrer en communication. Quelles conditions permettraient d'entrer en communication ? Quatre idées peuvent être soulevées d'après (Paul, 2009) dans le terme d'accompagnement. Elles consistent en :

- « L'idée de secondarité » : dans le sens que l'accompagnateur est second par rapport à l'accompagné. « Sa fonction est de soutenir au sens de valoriser celui qui est accompagné » ;
- « L'idée de cheminement » : « la mise en chemin » nécessitant « un temps » et des « étapes » ;
- « L'idée d'un effet d'ensemble » : l'action de l'accompagnement « vise à impliquer des deux éléments à tous les stades de ce cheminement » quelle que soit « la dissymétrie relationnelle » ;
- « L'idée de transmission » : est à considérer dans une liaison avec « une circonstance, une actualité, un événement, une situation ». L'objectif est de considérer l'accompagnement dans une vision « temporaire : il a un début, un développement et une fin ».

Paul (2009) attire notre attention sur le fait que l'accompagnement consiste ainsi, en une « com-position » entre l'accompagné et l'accompagnateur. C'est ce qui donne l'importance à la dimension relationnelle et rend la dimension opérationnelle, celle du cheminement, subordonnée à celle-ci. Une autre dimension a été relevée par l'auteure, celle de « la coopération ». Celle-ci est à considérer non en « objectif à atteindre mais en principe guidant l'action ». C'est ce qui attribue au langage et au dialogue un rôle central dans l'accompagnement. Du fait que chaque binôme (accompagné et accompagnateur) « constitue une matrice relationnelle différente », le langage jouerait ainsi « un rôle central... dans la mise en jeu de ce qu'ils ont reçu « en partage » : Passer d'un langage informatif au dialogue comme action collaborative (Gergen, 2005), passer de la compétence d'expert à l'attitude dialogique et donc passer d'un rapport à l'autre à une implication relationnelle » (Paul, 2009). Donc entrer en contact par « le dialogue », revient aussi à rentrer en communication avec l'autre dans un objectif d'échange et de compréhension.

À la question soulevée auparavant, « vers où aller » ou « vers où s'orienter », l'auteure nous répond que la « personne ne peut être accompagnée que *vers elle-même* : vers le lieu de sa propre puissance d'où toute efficience sur sa vie découle, puisque c'est cette intégrité réamorcée que la suite (choix, décision, actions) est initiée et que s'élabore ce tissu relationnel dans lequel elle prend place et sens ». L'auteure continue sur le fait qu'« interroger l'accompagnement comme fondement permet ainsi de positionner ce qui est fondamental (aller vers soi) et ce sur quoi les formes d'accompagnement doivent s'appuyer pour accomplir leur visée d'appartenance ».

En résumé, dans un accompagnement, l'accompagné et l'accompagnateur sont appelés à cheminer ensemble en « avançant ensemble, sur la base d'objectifs et de moyens partagés » (Paul, 2009) vers une « conscientisation de soi, des autres et des interactions des différents acteurs avec l'environnement » (Charlier et al., 2013, p.13).

La conception de la pratique d'accompagnement selon Paul (2009) ne peut être abordée dans le sens des points suivants :

- « Le devoir d'Être accompagné ne pourrait être au détriment d'instauration d'une relation librement consentie » ;
- « La production des résultats ne pourrait être prioritaire et au détriment de l'élaboration des choix par l'accompagné car son investissement en résulte » ;

- « La délimitation des périodes et même du budget pour accompagner une personne ne pourrait être au détriment du temps nécessaire au développement d'une personne ».

Enfin un dispositif d'accompagnement pourrait être réalisé selon les conditions énumérées par (Paul, 2020) :

- « Une relation de réciprocité entre accompagné et accompagnant ;
- Une démarche personnelle qui tient compte de la personne et du contexte ;
- Des principes éthiques qui interpellent la sollicitude vis-à-vis d'autrui ;
- Un cadre institutionnel dans lequel se vivent les situations ;
- Une posture d'écoute pour interroger et soutenir la réflexivité ».

La personne accompagnée passerait ainsi d'un « sujet acteur » à celui d'un « sujet auteur » (Paul, 2016), ou plutôt à un « sujet auteur réflexif » (Guillemette & Monette, 2019). Mais sans une entrée en communication entre l'accompagné et l'accompagnant, le processus de l'accompagnement risque de ne pas arriver là où le binôme voulait arriver.

De tel dispositif, ne pourrait se réaliser, au sein d'un cadre d'accompagnement et de développement professionnel, sans un engagement de l'acteur dans son propre apprentissage, dans la recherche et la réflexion, d'un côté et dans le changement, l'innovation et l'évolution, d'un autre côté. L'enseignant étant considéré comme acteur de son propre développement professionnel, son engagement devient primordial dans le choix ou l'adoption de différents moyens pour apprendre, acquérir des connaissances dont il a besoin pour évoluer dans son métier.

DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL ET ENGAGEMENT :

Selon la perspective professionnelle du développement professionnel, l'engagement de l'enseignant devient incontournable. Selon Lieberman et Miller (1990), « la grande part de son développement lui revient du moment qu'il est considéré comme un praticien réflexif ». Il est appelé à prendre en charge sa propre formation continue ainsi que la recherche de moyens pour répondre à ses besoins en développement. Sans la mise en évidence et sans engagement de l'acteur, le développement professionnel ne pourrait avoir lieu.

L'engagement dans le développement professionnel s'accompagne d'un développement personnel et d'une dynamique identitaire. Cependant, les composantes identitaires

mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles peuvent être transformées d'après Barbier et al. (1994) in (Uwamariya & Mukamurera, 2005) au cours du processus du développement professionnel. Elles peuvent devenir des obstacles ou des ressources à l'engagement de l'acteur dans son développement. Comment certains enseignants arrivent-ils à orienter cette dynamique identitaire vers un engagement continu dans un développement professionnel ?

1. Engagement et sentiment d'efficacité personnelle :

Trois processus sont mis en jeu dans un développement professionnel d'après Bourgeois (2009). Il s'agit de processus cognitifs, motivationnels et psychosociaux. L'engagement en tant que résultat du processus motivationnel, permet la persévérance dans la recherche de solutions aux problèmes professionnels rencontrés. Il dépend toujours d'après (Bourgeois, 2009) du sens et de la valeur de l'activité pour l'acteur ainsi que de sa confiance en soi face à cette activité. Les expériences vécues ou subies au cours de son développement auront donc des effets sur l'orientation de son raisonnement et sur ses activités intellectuelles. Ces expériences pourraient avoir un effet sur ses croyances en efficacité personnelle et professionnelle et ainsi sur son processus motivationnel.

Selon Bandura, d'après (Rondier, 2004) « l'expérience active de maîtrise », en relation avec la « maîtrise des tâches à effectuer », est une « des sources les plus influentes sur la croyance en l'efficacité personnelle ». Selon toujours le même auteur, « plus un individu vivra un succès lors de l'expérimentation d'un comportement donné, plus il sera amené à croire en ses capacités personnelles pour accomplir le comportement demandé. Le succès, lorsqu'il n'est pas trop facile, renforce la croyance en l'efficacité personnelle alors que les échecs réduisent ce sentiment » (p.2).

L'engagement pourrait donc être dépendant du système de croyance de la personne sur son auto-efficacité et sur ses capacités pour agir et pour faire face aux difficultés et problèmes rencontrés. Selon Bandura (1997) in (Carré, 2004), « le système de croyance sur son auto-efficacité est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains (...) Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer face aux difficultés rencontrées » (p.19). Ce sentiment d'efficacité personnelle constitue d'après Bandura in (Carré, 2004) « le vecteur

le plus puissant dans l'ensemble des capacités autoréflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines » (p.41).

Selon le modèle de la « causalité triadique réciproque » de Bandura, les gens sont les « coproducteurs de leurs vies ». Ils sont « acteurs de leur devenir » et en même temps ils sont « reliés à leurs contextes sociaux et physiques d'existence » (Carré, 2004). Le fonctionnement de l'individu (psychologique et social), d'après le même auteur (Bandura, 1999), correspondrait au produit de l'interaction dynamique entre des (Carré 2004) :

- Facteurs internes à la personne (P) : « les événements vécus au plans cognitif, affectif, biologique et leurs perceptions par le sujet » ;
- Déterminants du comportement (C) : « les patterns d'actions effectivement réalisées et les schémas comportementaux » ;
- Déterminants de l'environnement (E) : « les propriétés de l'environnement social et organisationnel, les contraintes qu'il impose, les stimulations qu'il offre et les réactions qu'il entraîne aux comportements ».

Ces trois déterminants interviennent dans « des proportions différentes selon les situations de la vie ». La contribution spécifique de chacun de ces facteurs dépendra des activités en cours, des circonstances situationnelles et des contraintes socioculturelles.

Le professionnel s'engagerait beaucoup plus dans son développement s'il « pense maîtriser » les compétences requises.

2. Dimensions du sentiment d'efficacité personnelle : attentes de résultat et d'efficacité

En relation avec le domaine professionnel, Marcel (2009), nous parle d'un « sentiment d'efficacité professionnelle⁷ » comme indicateur pour appréhender le développement professionnel perçu ». L'engagement de la personne dans son développement, aurait une relation avec « l'efficacité personnelle perçue ». Celle-ci correspondrait à « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités » (Bandura (2003) cité par Marcel, 2009). Cet engagement aurait aussi une relation avec les croyances de la personne sur l'efficacité de l'environnement dans lequel

⁷ Le sentiment d'efficacité professionnelle serait un sous ensemble du sentiment d'efficacité personnelle (Marcel 2009).

elle s'engage et évolue. Deux dimensions semblent se dégager du concept d'auto efficacité ou du sentiment d'efficacité personnelle (Gaudreau et al., 2012):

- Les attentes d'efficacité correspondant aux croyances (vraies ou fausses) que l'individu se fait de sa capacité à atteindre un objectif qu'il s'est fixé⁸ auparavant. C'est ce qui pourrait correspondre au sentiment d'efficacité personnelle (*Personal Efficacy*) selon (Ashton & Webb, 1982; Gibson & Dembo, 1984). Il correspondrait aux croyances de l'enseignant en sa capacité à enseigner efficacement aux élèves ;
- Les attentes de résultat qui représentent « le jugement que l'individu porte sur les conséquences probables découlant de ses performances ». Ces attentes pourraient correspondre aux croyances de l'enseignant au fait que l'enseignement pourrait « influencer la réussite des élèves malgré les influences familiales, le statut socioéconomique et les autres facteurs extrascolaires ». (Ashton & Webb, 1982; Gibson & Dembo, 1984) ont parlé de sentiment d'efficacité générale (*Teaching Efficacy*).

Le sentiment d'efficacité professionnelle de l'enseignant dépendrait alors des attentes de résultats en relation avec l'enseignement et l'apprentissage des élèves (sentiment d'efficacité générale) et des attentes d'efficacité en relation avec ses croyances en efficacité de ses propres actions et ses propres stratégies au sein de son enseignement (sentiment d'efficacité personnelle dans sa profession).

3. Interaction entre les croyances d'efficacité et les attentes de résultats

En référence au modèle de « causalité triadique réciproque » de Bandura, l'interaction entre les croyances en efficacité et les attentes de résultats peut prédire le comportement et les états émotionnels et psychosociaux de l'individu (Lecomte, 2004). Celle-ci peut être représentée selon le même auteur, en deux axes:

- Les facteurs internes à la personne (P) avec les caractéristiques de l'environnement (E) dans une situation précise, peuvent varier d'un état où les croyances de la personne sont influencées par l'environnement, vers un état où la personne croit en sa capacité à agir sur l'environnement et à le modifier par le biais de son comportement ;

⁸ L'efficacité personnelle désigne le fait d'atteindre réellement un objectif poursuivi. Elle est différente du sentiment d'efficacité personnelle.

- Les facteurs internes à la personne (P) avec les facteurs comportementaux (C) dans une situation précise, peuvent influencer les prévisions de la personne vis-à-vis des *feedbacks* de l'environnement à propos de son activité.

En transposant les interactions soulevées par Lecomte (2004) dans le domaine de l'éducation, nous pouvons supposer qu'un enseignant qui ne croit pas que l'enseignement peut influencer la réussite scolaire d'un élève, risque « la démotivation » dans le cas où ses croyances en efficacités sont élevées. Par contre, il risque « l'apathie » s'il ne croit pas en efficacité de ses capacités. De même, si les attentes de résultats de l'enseignant sont fortes, et ses attentes d'efficacité sont faibles, il reprochera au milieu ses échecs et pourra même le quitter. Par contre si ses différentes attentes (de résultat et d'efficacité) sont élevées, l'enseignant s'engagera et persévèrera même face à des difficultés.

En résumé, il existerait une relation entre le sentiment en l'efficacité personnelle, avec ses deux dimensions, et les états émotionnels et psychosociaux de l'enseignant. Selon la résultante de ces interactions, le comportement de l'enseignant, en relation avec ses pratiques pédagogiques et didactiques, connaîtrait des variations face à des difficultés ou dans des situations nouvelles, inédites.

De ce fait, l'engagement d'un enseignant dans son développement professionnel continu aurait une relation avec la façon dont il maintient son sentiment d'efficacité face à des situations variables dans son environnement d'enseignement. Les attentes en tant que dimensions du sentiment d'efficacité personnelle auraient ainsi une importance dans l'orientation et la régulation de ses actions au cours de son activité professionnelle. Une focalisation sur les attentes pourrait nous aider alors à comprendre l'activité de l'enseignant et ainsi son engagement dans un développement professionnel continu.

4. Vers une définition des « attentes »

Le terme « attente » est défini dans le dictionnaire de (Raynal & Rieunier, 1997) comme une croyance, une prévision, un espoir ou une crainte, concernant une situation ou un état futur. Les attentes d'une personne, selon les mêmes auteurs :

- Ont un rôle dans le sens attribué aux informations traitées par la personne, selon les situations ;

- Sont le résultat d'une construction individuelle à partir de l'interaction des représentations mentales de l'individu avec son environnement ;
- Sont influencées par l'expérience vécue, la perception qu'a une personne sur l'autre, les valeurs auxquelles l'individu croit...

Les attentes ont aussi une influence sur les interactions sociales. Selon Trouilloud & Sarrazin, (2003): « Il est rare d'interagir avec les autres sans avoir quelques attentes sur la manière dont ils vont se comporter, chacun ayant besoin de comprendre et d'évaluer les autres, de pouvoir prédire et expliquer leurs comportements. Les impressions, croyances, perceptions ou autres attentes (expectation) que nous avons à l'égard d'une personne peuvent orienter nos pensées et nos comportements envers elle, et en retour influencer les pensées et comportements de celle-ci (Snyder et Stukas, 1999)» (Trouilloud & Sarrazin, 2003).

D'un autre côté, les attentes ont été définies, dans le cadre de la théorie sociocognitive de Bandura, comme des " médiations cognitives " que le sujet introduit entre son comportement et l'environnement. Le sujet est considéré comme un « interprète actif des messages de son environnement et de ses propres réactions » (Carré, 2004). Il est, dans le cadre de cette théorie, un sujet agentique capable de prévoir, de réguler ses activités et de poursuivre son développement. Toutefois, cette agentivité humaine est fondée sur les croyances d'efficacité personnelle (p.40). Celle-ci serait dépendante de l'interaction entre les croyances d'efficacité de la personne et la réceptivité de l'environnement.

De ce qui précède et en relation avec notre domaine d'étude, nous pouvons avancer que l'attente d'un enseignant est en relation avec le futur et le passé. Elle est liée au futur par la réflexion sur l'avenir - l'espoir, la prévision, la crainte - mais aussi au passé par l'exploitation de schèmes développés durant l'expérience personnelle et/ ou professionnelle. L'expérience, facteur important influençant le sentiment d'efficacité personnelle et professionnelle, aurait un impact dans ce sens sur les attentes développées en relation avec les activités d'un enseignant, que ce soit avec ses propres actions ou avec celles des élèves.

En synthèse

Le développement professionnel dans le sens d'une professionnalisation, dépend du sujet en question et de son engagement dans son propre développement. Il mobilise des compétences et s'accompagne d'une dynamique identitaire. Il correspond d'après Dejean et Charlier (2011) (cités par (Durat & Kern, 2019), à un « processus dynamique et continu, orienté (but, projet,

progrès), situé (dans un ou plusieurs lieux de travail), partiellement planifiable et impliquant le développement de compétences comme une transformation identitaire ».

En relation avec le contexte de notre recherche, développé auparavant, les enseignants sont inscrits de base dans un développement linéaire selon des stades successifs au cours de leur carrière professionnelle. Des modifications peuvent être enregistrées que ce soit au niveau des attitudes, des performances, des valeurs, de l'image de soi, du rapport au métier ou de la perception à l'égard des élèves. Selon le nombre d'années d'ancienneté, on parle de novice et d'expert. Avec la réforme, la formation professionnelle des enseignants se veut une formation professionnalisante, recherchant le développement d'un professionnel réflexif. L'engagement et la réflexivité de l'enseignant sur son activité deviendraient les éléments clés d'un développement professionnel continu. Ces éléments nécessiteraient plus un cadre d'accompagnement se basant sur la compréhension de l'autre ainsi que sur la mise en place « d'espaces relationnels instituant : des modalités d'échange permettant l'élaboration, par la personne, de sa situation et des perspectives que contient cette situation » (Paul, 2020).

C'est dans cette tension entre développement linéaire et développement réflexif que s'inscrit notre recherche. Comment des enseignants continuent-ils à être engagés dans leur développement professionnel dans un milieu en mutation ? Comment s'adaptent-ils aux différents changements rencontrés ? Quelles conceptualisations ont-ils développé au cours de leur expérience ? Quels savoirs d'expérience ont-ils construits durant leur expérience professionnelle ? Comprendre l'activité de l'enseignant en ayant recours à son expérience professionnelle pourrait être une entrée pour un accompagnement vers l'engagement dans un développement professionnel continu.

CHAPITRE 3 : EXPÉRIENCE ET RÉFLEXIVITÉ

EXPÉRIENCE

Actuellement, dans différents domaines, il y a une valorisation de l'expérience en tant que processus d'apprentissage et de développement. Cette valorisation a débuté en relation avec le champ de la formation des adultes, depuis le milieu du vingtième siècle (Zeitler & Barbier, 2012b). « Les adultes se reconnaissent une expérience sur laquelle il est nécessaire de prendre appui pour développer de nouveaux apprentissages » (Lindeman 1926, Knowles , 1970, 1973 in (Zeitler & Barbier, 2012b, p.107). L'expérience constituerait ainsi pour l'adulte une source d'apprentissage (Bourgeois, 2013). Selon (Rémerly et al., 2021), « la question de l'expérience, de ses rapports avec l'activité, l'apprentissage et le développement est devenue centrale, tant sur le plan social que scientifique (Albarello et al., 2013)» (p.2). La prise en compte de celle-ci, semble être liée d'après les mêmes auteurs, à « l'émergence d'un nouveau paradigme (Wittorski, 2013) résultant d'une forme d'injonction à la réflexivité (Astier, 2001 ; Mayen, 2011) » (p.1). Parler de l'apprentissage à partir de l'expérience revient aussi à parler de la réflexivité et de la réflexion sur cette expérience.

Dans l'intention de rapprocher l'activité de l'enseignant « expert », le recours à l'étude de la notion d'expérience ainsi que celle de la réflexivité s'impose. Comprendre comment l'expérience se construit et comment pourrait-elle être source d'apprentissage et de développement semblent être des étapes incontournables pour la réflexion sur celle-ci. C'est dans ce sens que nous allons essayer de questionner la littérature à propos de l'expérience et de la réflexivité. Puis nous essayerons de mettre en évidence quelques caractéristiques plus déterminantes dans la mise en évidence de l'expérience à partir de l'analyse réflexive de l'activité ainsi que des caractéristiques à tenir en compte pour rapprocher la construction de l'expérience chez l'enseignant.

1. Expérience : quelle(s) définition(s) ?

Selon différents dictionnaires (Robert, Larousse) l'expérience, mot féminin, existe au singulier ou au pluriel et il peut être sans complément ou accompagné d'un complément. Différentes expressions sont utilisées : faire l'expérience de quelque chose, vivre une expérience ou faire

une expérience sur quelque chose. On peut vivre une expérience comme on peut la provoquer ou la pratiquer sur quelque chose.

Selon les dictionnaires « arabo-français » ou « français-arabe », le mot « expérience » est abordé de deux façons. En relation avec la « pratique », il consiste à "خبرة" / « *Xibra* », « avoir de l'expérience » en tant que « savoir, savoir-faire ». Il est aussi défini comme « essai, tentative » = "تجربة" / « *Tajriba* », « tenter, faire une expérience » ou « une expérience de vie, de... » (Larousse, s. d.). Dans le dictionnaire arabe (Almaany, s. d.), « *Tajriba* » est un « moyen d'observation pour arriver à un résultat, tester ou provoquer quelque chose, mais c'est aussi une étape dans un processus de recherche ou de réalisation où l'on fait l'essai avant l'étape finale qui devrait être « correcte ». On dit « une personne a de l'expérience » dans la vie ou dans un domaine particulier (خبرة؛ حنكة؛ دراية); ou « une expérience a été réalisée » dans l'objectif de... » (notre traduction). L'expérience est reliée souvent avec quelque chose de réussie.

Selon le CNRT(CNRTL, s. d.), l'expérience peut être :

- Un vécu :
 - Un fait vécu, acquis volontairement ou non par la pratique ou par une confrontation avec le monde ;
 - Un produit, un résultat du fait vécu, autrement dit un savoir d'expérience ;
 - Une connaissance acquise par les sens ou par l'intelligence ou les deux, contrairement à ce qui est inné ;
- Un fait observé : « une épreuve destinée à vérifier une hypothèse ou à étudier des phénomènes... par observation directe ou provoquée ».

Les différentes significations attribuées à l'expérience s'expriment d'après Mayen (Mayen 2009 p.765 cité par Rémerly et al., 2021) à travers « une diversité d'expressions de sens commun : vivre quelque chose (le vécu de l'expérience) ou faire l'épreuve de quelque chose (le construit de l'expérience), faire l'expérience de quelque chose (événement), avoir de l'expérience (répertoire de cas vécus et connus) ou avoir l'expérience (durée) et enfin faire preuve d'expérience (produit)» (p.2). Elle désigne, dans le cadre de la formation ou de l'enseignement, à la fois le processus « faire l'expérience de quelque chose », et le produit de cette expérience « avoir l'expérience de quelque chose ». Elle désigne aussi une activité, un vécu ou la compréhension par la personne de son vécu. Les différentes significations

attribuées à l'expérience « dessinent des configurations conceptuelles différentes » (Mayen, 2008; Mayen & Mayeux, 2003).

L'expérience d'après Thievenaz (2019) est un concept, « multifonctionnel », « polysémique », utilisé avec la pratique et l'activité plus qu'avec la théorie. Chacun construit « un sens propre dans le cadre d'une signification sociale, apparemment commune ». « Tout se passe comme si cette notion de sens commun allait de soi et avait en elle-même une valeur explicative. Pourtant elle est utilisée dans des acceptations souvent très différentes qui montrent qu'elle ne correspond pas à des significations si communes que cela ».

Un flou sémantique semble entourer la notion d'expérience. En effet selon (Zeitler et al., 2012) : « si tout le monde a fait l'expérience de ..., vivre celle-ci est très différent de la comprendre et d'en construire un discours sur le registre de l'intelligibilité. Le caractère familier et les allants de soi de cette notion ne doivent pas en masquer la complexité ». Ils parlent ainsi d'une « ambiguïté fonctionnelle » (p.10).

Pour comprendre ce flou sémantique qui entoure le concept d'expérience, nous avons essayé de le comprendre étymologiquement. Il a été empruntée au XIII siècle « du latin *experientia*, dérivé de *experiri*, « faire l'essai de » (Dictionnaire, s. d.). Selon (Lacoue-Labarthe, 1997) cité par (Landa, 2007), « Expérience vient du latin *experiri*, éprouver. Le radical est *periri* que l'on retrouve dans *periculum*, péril, danger. La racine indo-européenne est -per à laquelle se rattachent l'idée de 'traversée' et, secondairement, celle d' 'épreuve'. En grec, les dérivés sont nombreux qui marquent la traversée, le passage : *peirô*, traverser ; *pera*, au-delà ; *perainô*, passer à travers : *perainô*, aller jusqu'au bout ; *peras*, terme, limite [...] Les confins (limites) entre un sens et l'autre sont imprécis. De même qu'en latin *periri*, tenter et *periculum*, qui veut d'abord dire épreuve, puis risque, danger. L'idée d'expérience comme traversée se sépare mal, au niveau étymologique et sémantique, de celle de risque. L'expérience « est au départ, et fondamentalement sans doute, une mise en danger » (p.30).

À partir de ce qui précède, l'expérience nous semble être définie par différentes étapes de sa construction. Le fait d'entrer en contact avec l'environnement constituerait « une mise en danger ». « Passer à travers » le « danger » et « aller jusqu'au bout » interviendrait dans la construction de l'expérience. C'est ce qui pourrait correspondre au vécu. Un vécu qu'on peut considérer comme une conséquence des décisions prises par le sujet pour dépasser le danger.

Selon (Pastré, 2010), en se référant à la définition de Lalande⁹, l'expérience c'est le vécu et ce qui a été éprouvé durant ce vécu, « quand on vit, on éprouve des choses » (p.50). Selon toujours le même auteur, l'éprouvé durant le vécu laisse des traces dans la vie de la personne qui vont rester et c'est ce qui fait que l'expérience ne correspond pas à tout le vécu. Il y a un tri, une sélection en fonction de l'éprouvé du sujet. « Certains événements vécus sont suffisamment significatifs et exemplaires pour qu'ils deviennent représentatifs de nous-mêmes et qu'ils soient intégrés à notre identité » (Pastré, 2010, p.50).

L'idée de passer à travers le danger et le dépasser permettrait de construire des épreuves pour le sujet et ce sont ces épreuves, à notre sens, qui pourraient persister que ce soit pour éviter la situation, la contourner ou pour l'affronter. Autour de ces épreuves des connaissances pourraient être élaborées, constituant ainsi le produit, le résultat du fait vécu ou le savoir d'expérience après une réflexion dessus.

Dans ce sens, l'ambiguïté du concept d'expérience pourrait provenir soit de :

- « La mise en danger » : de quel type de danger s'agit-il ? quelle situation constituerait pour le sujet un danger ?
- La réaction du sujet face au danger : va-t-il l'affronter, le contourner ou l'éviter ?
- La mémoire de l'épreuve : quelle trace garde le sujet ? quelles connaissances construit-il comme produit de cette épreuve ?

Autrement dit, l'ambiguïté (Barbier, 2013) pourrait provenir du :

- Type d'engagement du sujet dans l'interaction avec l'environnement : « la mise en danger » et « la réaction face au danger » ;
- La transformation provoquée par cet engagement en tant que traces, connaissances ou éprouvés gardés par le sujet vis-à-vis de la situation vécue.

2. L'expérience dans le domaine de l'éducation : lever l'ambiguïté

Les travaux de John Dewey sur le concept d'expérience ont inspiré différentes recherches sur l'expérience (Zeitler & Barbier, 2012b). Ils ont une grande pertinence pour la compréhension

⁹ « Vocabulaire de la philosophie de Lalande (1962).

1/ Le fait d'éprouver quelque chose, en tant que ce fait est considéré non seulement comme un phénomène transitoire, mais comme élargissant ou enrichissant la pensée.

2/ Ensemble des modifications avantageuses qu'apporte l'exercice à nos facultés, des acquisitions que fait l'esprit par cet exercice, et, d'une façon générale, de tous les progrès mentaux résultant de la vie.

de l'apprentissage adulte (Bourgeois, 2013a) principalement l'apprentissage par l'activité (Thievenaz, 2017; Thievenaz & Mayen, 2017). Sa philosophie, d'après Thievenaz constitue « une approche heuristique et originale pour comprendre comment un individu apprend, se forme et se développe tout au long de sa vie » (Thievenaz, 2017, p.1). Cette approche est structurée autour de la question de ce que c'est l'expérience et de comment elle se construit. Elle fournit d'après toujours le même auteur « des repères concrets pour pouvoir penser l'expérience et agir dessus » (p.1). Ses œuvres, d'après Bourgeois (Bourgeois, 2013a) proposent « une conceptualisation relativement précise de la notion d'expérience et de son rôle dans l'apprentissage ».

2.1. Conceptualisation de la notion d'expérience selon Dewey

Dès 1910, Dewey a « développé une réflexion féconde sur l'expérience et l'a poursuivie pendant toute sa vie » (Bourgeois, 2013a; Thievenaz, 2017, 2019; Zeitler & Barbier, 2012). Son postulat de base correspond au fait que, dans l'objectif de pouvoir se développer tout en maintenant un équilibre avec l'environnement¹⁰, l'individu rétablit tout le temps des transactions avec celui-ci.

L'expérience, pour Dewey « est avant tout, celle du sujet¹¹, doté d'intentions, de projets, de valeurs, qui orientent son action dans le monde » (Bourgeois, 2013a). Elle est indissociable de l'activité.

Trois processus sont convoqués par Dewey (Dewey 1910, 1916, 1938 cités par Bourgeois, (2013a)) afin de définir ce que c'est l'expérience. Il s'agit de :

1. L'« experimenting » = « ce que fait le sujet, sa pratique et ses effets sur le monde avec lequel il interagit . C'est la composante « active » de l'expérience (Zeitler & Barbier, 2012b) correspondant à « l'action de la personne sur le monde » ;
2. L'« experiencing » = « le vécu éprouvé par le sujet des conséquences de son action, aux plans cognitif, affectif et corporel. C'est la composante passive de l'expérience (Bourgeois, 2013a; Zeitler & Barbier, 2012) correspondant à l'éprouvé par le sujet de

¹⁰ L'environnement pour Dewey correspond à « la somme des conditions qui entrent de manière active dans la direction des fonctions de n'importe quel être vivant » Dewey 1911, p 438 cité par (Muller & Borer, 2017)

¹¹ Le sujet est un sujet concret, non épistémique, qui a des valeurs et des intentions. C'est un sujet à la fois « agissant, éprouvant et pensant ». Il est « capable de donner du sens à ses transactions avec le monde, de se donner des buts et de les réaliser » (Dewey 1916/1973 in Bourgeois 2013).

l'action en retour du monde sur lui, en tant que « trace laissée par l'action du monde sur la personne » (Zeitler & Barbier, 2012a) ;

3. L'« inquiry » = « l'activité de pensée réflexive exercée par le sujet le conduisant à relier la partie active à celle passive et ainsi leur donner sens.

L'expérience nous dit Zeitler & Barbier (2012) « apparaît comme un agglomérat fait d'une action sur le monde, des conséquences de cette action en termes de transformation du monde, et de la transformation en retour éprouvée par la personne consécutive à cette action. Elle est donc indissociablement sociale et subjective » (p.109).

L'expérience n'est pas l'action, même si l'action est constitutive de l'expérience (Barbier, 2013). L'action toute seule ne constitue pas l'expérience, l'éprouvé des conséquences non plus, c'est la mise en relation de sens que la personne établit entre la composante active et celle subjective qui définit l'expérience chez Dewey. « Il ne peut y avoir expérience que si ces trois processus sont conjointement présents : s'il y a à la fois action du sujet sur son environnement, éprouvé cognitif, affectif et corporel par le sujet de l'impact de son action sur son environnement, **et construction de sens par la pensée réflexive conduisant à saisir les liens entre action et éprouvé des conséquences de celle-ci** » (Bourgeois, 2013a, p.80).

2.2. *Construction de sens : la pensée réflexive*

La construction de sens est une activité qui résulte d'une pensée réflexive (Bourgeois, 2013b). Le terme « sens », est utilisé dans les « deux acceptations du terme : signification et orientation ». Le lien entre action et conséquences peut devenir « un lien d'inférence, dans le sens que l'une peut représenter l'autre ». Mais aussi, il peut « permettre la naissance de buts, de projections dans le futur, des prévisions, pour obtenir de telles conséquences après telle action ». Dans ce cas, la pensée réflexive n'a pas seulement pour fonction de donner un sens à l'interaction du sujet avec son environnement. Elle a aussi pour fonction de déterminer des buts et se projeter dans les actions futures. Elle a ainsi une « fonction triple : donner du sens, des buts et la capacité de les atteindre » (ibid.p.18).

En quoi consiste cette pensée réflexive ? Comment donne-t-elle une signification à l'interaction du sujet avec son environnement ? Quelles orientations et quels buts cherche-t-elle à atteindre ?

La construction de sens varierait selon les situations. Dans le cours de son activité, le sujet peut être confronté à des situations différentes (Bourgeois, 2013a, 2013b). Quatre types de situations ont été soulevés par l’auteur :

- Des situations où le lien entre action et conséquences est élaboré par la personne (nous la désignerons Type 1) ;
- Des situations où le sens est construit à partir d’un lien d’inférence entre action et conséquences. Le lien s’est « imposé » au sujet, sans qu’il cherche à l’élaborer (par exemple le doigt et le feu) (Type 2) ;
- Des situations où le sujet pourrait se contenter d’éprouver les conséquences comprises sans chercher à en saisir les liens avec ses actions (Type 3) ;
- Des situations où le sujet agit sans chercher à en identifier les conséquences et à en établir de lien avec elles (Type 4).

Pour bien distinguer ces différents types de situations, nous pouvons représenter leurs caractéristiques dans le tableau suivant.

Type de situation	Action	Conséquences (action en retour de l’environnement)	L’éprouvé des conséquences résultant d’une interprétation des conséquences	Lien de l’éprouvé des conséquences avec l’action
Type 1	x	x	Conséquences recherchées Attendues ou pas / Conséquences comprises	Élaboré par le sujet
Type 2	x	x	Conséquences non recherchées Conséquences évidentes	S’impose au sujet (lien d’inférence)
Type 3	x	x	Conséquences comprises	Non élaboré
Type 4	x	x	Conséquences non recherchées	Non élaboré

Tableau 9: Types de situation selon le lien entre action et éprouvé des conséquences

Selon Bourgeois (Bourgeois, 2013b) il n’y aurait pas d’expérience dans les deux dernières situations (3 et 4). Sans la pensée réflexive il n’y aurait pas de construction de sens et donc de l’expérience.

Qu’est ce qui déclenche alors cette pensée réflexive ?

Nous déterminerons dans ce qui suit les conditions nécessaires au déclenchement d’une pensée réflexive chez le sujet. Puis, nous développerons en quoi consiste cette pensée et quels buts poursuit-elle.

2.3. *Les conditions du déclenchement de la pensée réflexive :*

L'exercice de la pensée réflexive pour Dewey, suppose la conjonction de deux conditions (Bourgeois, 2013a; Thievenaz, 2017)

- La confrontation du sujet, au cours de son activité, à une situation dite indéterminée ;
- L'engagement du sujet dans la situation.

Qu'est-ce qu'on entend par situation indéterminée ? Quel type d'engagement dans la situation permettrait la pensée réflexive ?

2.3.1. *Confrontation à une situation indéterminée :*

Une situation indéterminée (Bourgeois, 2013a; Thievenaz, 2017, 2019) est une situation qui pourrait créer pour le sujet "des perturbations, de l'incertitude, du doute ou un malaise cognitif et émotionnel dans la réalisation de son activité finalisée". Elle entraînerait un conflit, une rupture dans le flux de son activité. (Thievenaz, 2019) parle d'un désajustement entre le sujet et la situation.

La situation indéterminée, toujours selon Dewey (Bourgeois, 2013a)), est une situation qui dépendrait des conséquences de l'action du sujet. Les conséquences pourraient être :

- Inattendues ou imprévisibles pour le sujet : la situation serait considérée comme indéterminée puisqu'elle est confuse pour le sujet ;
- Contradictoires avec les attentes du sujet à propos de son action : La situation dans ce cas est indéterminée parce qu'elle est conflictuelle avec les attentes ;
- Non identifiées, incompréhensibles : la situation est indéterminée du fait qu'elle est obscure pour le sujet. Les conséquences de son action ne sont ni identifiées, ni intelligibles pour lui.

D'un autre côté, la situation ne sera indéterminée que par rapport au sujet lui-même. Nous pensons que si l'action du sujet se réalise dans le sens d'atteindre un but, le sujet agirait alors selon des prévisions, des suppositions sur les conséquences de son action. Les conséquences seraient donc attendues par le sujet. Elles seraient ainsi éprouvées en référence à ses attentes et plus précisément à l'écart par rapport à celles-ci. Ainsi selon les attentes du sujet vis-à-vis du ou des buts de son action, l'interprétation des conséquences changerait et la situation pourrait devenir ou ne pas, une situation indéterminée. De ce fait la situation ne serait indéterminée que par rapport au sujet lui-même, en fonction de l'écart par rapport à ses

attentes, quelle qu'elles soient, des attentes d'un résultat suite à son action ou d'une efficacité de cette action.

Le tableau ci-dessous, résume les différents types de situation indéterminée en fonction de l'éprouvé des conséquences de l'action du sujet que nous avons considéré comme une interprétation en fonction des attentes du sujet.

Action du sujet	Conséquences comme retour de l'environnement	L'éprouvé des conséquences : interprétation selon l'écart par rapport aux attentes	Situation pour le sujet
x	x	Inattendues ; Imprévisibles	Confuse
x	x	Contradictoires	Conflictuelle
x	x	Non identifiés ; Incompréhensibles	Obscure

Tableau 10: Indétermination des situations en fonction de l'éprouvé des conséquences

2.3.2. L'engagement dans la situation :

L'indétermination de la situation, seule ne peut conduire à une pensée réflexive d'après Dewey (Bourgeois, 2013b). Il ne suffit pas que la situation soit indéterminée pour entrer dans une pensée réflexive. Il faut que cette indétermination, ce désajustement qui est provoqué par l'irruption de « l'inattendu ou du problématique » tout en étant accompagnée par un « sentiment d'embarras et d'incertitude » (Thievenaz, 2017), pose problème au sujet. C'est ce qui va pousser le sujet à s'engager dans un travail réflexif d'enquête, cherchant à ajuster la situation, à résoudre le problème « dans la situation elle-même, dans le cours de l'activité lui-même »¹².

L'engagement dans un travail réflexif a pour but donc de donner un sens à la situation indéterminée. Il a pour objectif la recherche d'un sens opérationnel de la situation (Bourgeois, 2013a) et d'un ajustement de la situation par rapport au sujet lui-même (Thievenaz, 2019) Toutefois, cet engagement ne sera réalisé que si « l'enjeu concret soit important pour le sujet » et que l'indétermination de la situation justifie chez lui « une mobilisation effective de ressources cognitives, émotionnelles et énaactives, nécessaires à la résolution du problème » (Bourgeois, 2013b, p.22)

¹² Selon Bourgeois 2013, la position de Dewey se démarque de celle de Piaget. Chez tous les deux, on retrouve l'idée d'une perturbation, d'un conflit à résoudre, comme déclencheur de l'activité cognitive « d'enquête » du sujet. Chez Piaget le conflit est essentiellement interne au sujet. Il est d'ordre purement cognitif. Chez Dewey, le conflit est dans le cours d'action lui-même et ne peut être résolu que dans et par l'action concrète. Il est avant tout d'ordre énaectif en quelque sorte.

Parler « d'enjeux concrets » pour le sujet revient à poser autrement la question de l'engagement et des ressources mobilisées. Quelles ressources cherchera-t-il à mobiliser ? Et dans quelles intentions ? Les ressources mobilisées auraient-elles pour objectifs de résoudre « l'inattendu ou le problématique » dans la situation ou pour enlever « le sentiment d'embarras et d'incertitudes » ? Vers quelle orientation l'ajustement de la situation est-il recherché ? Serait-il dans le sens de la fuite, de l'affrontement ou du contournement de l'indéterminé de la situation ?

Par ailleurs, si l'indétermination de la situation ainsi que l'engagement ne sont dépendantes que du sujet et de ses différentes ressources cognitives, émotionnelles, conatives... comment pourrait-on alors accompagner le sujet dans l'engagement dans une pensée réflexive ?

Comment se déroule alors ce travail d'enquête et en quoi consiste-t-il ?

2.4. La pensée réflexive : Théorie de l'enquête

2.4.1. Le « schème de l'enquête »

La théorie de l'enquête de Dewey (Thievenaz, 2019) est une « théorie universelle de l'agir et du développement humain » p.10, qui est élaborée à partir du concept d'enquête (*inquiry*). D'après Thievenaz (2020), l'ouvrage de maturité de Dewey (1938) a été consacré à ce concept d'*Inquiry*. « La perspective théorique qui y est développée sous-tend l'hypothèse selon laquelle la pensée et la connaissance trouvent leurs origines dans les situations perturbées ou incertaines qui introduisent une discontinuité dans l'activité et l'expérience du sujet » (p.13). L'enquête correspondrait ainsi à « une « transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey (1938) p.169 in (Thievenaz, 2020, p.6).

La théorie de l'enquête est fondée¹³ sur le fait que « l'humain se développe et croit en rétablissant des transactions avec son environnement afin de rester en continuité avec celui-ci » (Thievenaz, 2019, p.10). Selon le même auteur, la recherche d'une continuité dans le cours de l'activité du sujet en interaction avec son environnement, est l'objectif principal de

¹³ L'Hypothèse de Dewey: « au niveau biologique, les organismes doivent répondre aux conditions qui les entourent de façon à modifier ces conditions et les relations des organismes à ces conditions, afin de rétablir l'adaptation réciproque qui est requise pour le maintien des fonctions vitales. Les organismes humains rencontrent la même difficulté. Dewey 1939/2006 p.121 » commenté par Thievenaz (2019) p10

l'enquête. L'idée d'équilibre avec l'environnement dans un objectif d'adaptation orienterait alors la construction de sens chez le sujet. Quand l'équilibre de son activité est « *inquiété* ou rompu », le sujet enquête afin de rétablir un nouvel équilibre situationnel (qui est souvent accompagné par l'élaboration de nouvelles formes de connaissances). Donc c'est le rétablissement d'un équilibre situationnel qui « incite les sujets à enquêter » quand ils sont confrontés à des situations déstabilisantes et que l'équilibre de leur activité est « *inquiété* ou rompu » (ibid.p.10).

En outre, le désajustement (entre le sujet et la situation) d'après Thievenaz, (2019), ne sera dépassé qu'après un engagement dans une enquête permettant « la découverte, l'élaboration ou l'actualisation d'autres potentialités pour ajuster la situation » et restaurer ainsi le flux de l'activité. Le sujet va questionner « ce qu'il tient habituellement pour vrai ou pour acquis ». Ce processus d'enquête va lui permettre « d'élaborer et de réélaborer de nouvelles habitudes que ce soit au niveau de la pensée ou de l'action ». Donc le rétablissement d'un équilibre situationnel, un équilibre dans le flux de l'activité, serait accompagné de l'élaboration de « nouvelles formes de connaissances ».

C'est dans ce sens que le travail d'enquête est considéré par Dewey (Bourgeois, 2013a) comme à la fois un « processus de transformation du réel et de transformation cognitive ». Ce travail d'enquête a été représenté par Thievenaz, (2019) sous forme d'un processus constituant ainsi un « schème d'enquête » (p.11). Celui-ci est composé de différentes étapes (Bourgeois, 2013a; Thievenaz, 2019; Zeitler & Barbier, 2012) résumées dans les points suivants :

- La confrontation à une situation indéterminée créant ainsi le doute ;
- « L'institution du problème » : le cadrage initial du problème préfigure, contraint d'emblée la recherche de solution (Bourgeois, 2013a) ;
- La détermination de la ou des solutions possibles du problème. C'est ce que Barbier appelle les « possibles de l'activité » ;
- Le raisonnement (déductif) permettant d'identifier la solution la plus faisable et efficace (Bourgeois, 2013a);
- « Le caractère opérationnel des faits- significations » (Thievenaz, 2019). Cette étape correspondrait à la corroboration expérimentale (Bourgeois, 2013a) par l'expérimentation, de la solution provisoirement choisie.

2.4.2. « Valeur d'usage » de la construction de sens

La pensée réflexive ne s'active pas seulement dans l'objectif de comprendre le lien entre l'action du sujet et ses conséquences, comme réaction de l'environnement nous dit Dewey, mais aussi, dans la recherche d'un sens opérationnel à la situation. Le premier critère de validité du sens construit consisterait en « la *valeur d'usage* de la construction du sens plutôt qu'une quelconque valeur intrinsèque de vérité » (Bourgeois, 2013a, p.81). L'équilibre ainsi recherché est un équilibre qui se base sur la construction de sens selon « le critère de la valeur d'usage ». Une fois donc, le sens est construit, le processus de l'enquête est arrêté et le flux de « l'activité finalisée » se poursuit.

Étant donné que c'est le critère de validité du sens qui est un critère de valeur d'usage, le processus d'enquête pourrait être, à notre sens, ainsi court, rapide, sans aborder un raisonnement questionnant les acquis ou les habitudes. Dans ce cas le sens attribué à l'action, reste un sens opérationnel mais sans poursuivre un processus d'enquête, avec ses différentes opérations. Dewey, avance des précisions dans ce cadre. La valeur d'usage ne peut être réduite au résultat du problème. Pour Dewey, « il ne s'agit pas de juger de la validité d'une proposition ou d'un concept uniquement au regard de ce à quoi ils peuvent servir, ni d'affirmer que peu importe le raisonnement, seul compte le résultat, mais de fonder une théorie dans laquelle on éprouve et expérimente les idées « en des termes relatifs à la conduite de la vie » (Dewey 1916 p91, cité par Thievenaz, 2019 , p.11). Le pragmatisme dans lequel réfléchissait Dewey d'après toujours le même auteur, est vu dans le sens que la fonction des conséquences consiste en « des épreuves¹⁴ nécessaires de la validité des propositions, pourvu que ces conséquences soient produites opérationnellement et soient telles qu'elles résolvent le problème spécifique qui provoque les opérations ».

3. Vécu, élaboration et communication de l'expérience

En référence à la définition de Dewey, une organisation conceptuelle du mot expérience a été présentée par Barbier (Barbier, 2013; Zeitler & Barbier, 2012a). Pour ces auteurs, « le travail de l'expérience réside dans la répétition, l'articulation et l'imbrication entre le vécu,

¹⁴ Ces épreuves vécues sont à différencier d'une mise à l'épreuve développée dans le cadre d'une « *experientia*, une pratique non naturelle » (Coquidé, 2003) p.159 et conduisant à la création de preuves. Nous nous demandons ainsi, jusqu'à quel degré, le sujet exploite son expérience comme des épreuves vécues au lieu de les considérer comme des « preuves » appuyant ou validant le sens attribué à son action.

l'élaboration et la communication de l'expérience » p114. Le tableau ci-dessous résume les "3 zones sémantiques dans les usages du mot expérience" développées par Barbier, comme organisation conceptuelle du mot expérience (Barbier, 2013 cité par Zeitler et al., 2012) p.113-114. Nous présenterons les caractéristiques de ces trois niveaux dans le tableau suivant :

Niveaux	Vocabulaire employé	Caractéristiques (Barbier, 2013)
Vécu de l'expérience ou de l'activité	L'acteur utilise un vocabulaire pour décrire ce que lui arrive dans l'exercice de son activité (Zeitler et al., 2012)	Ce niveau est « constitutif des sujets mêmes ». Il est : *situé ; *indissociable du cours de l'activité ; *porte l'empreinte des expériences antérieures ; *participe à des expériences à venir ».
Élaboration de l'expérience « L'expérience est considérée comme un processus d'apprentissage et de développement des personnes» (Rémerly et al., 2021)	L'acteur décrit ce qu'il fait de ce qui lui arrive. « Le vocabulaire descriptif de ce que les sujets font de ce qui leur advient » (Zeitler et al., 2012)	Ce niveau correspond à des « constructions mentales de donation de sens par l'individu agissant dans un flux d'activité continu et dans lesquelles il se reconnaît. »
Communication de l'expérience « L'expérience est considérée comme produit d'apprentissage par l'activité (Zeitler et al., 2012; Zeitler & Barbier, 2012a)	« Le vocabulaire descriptif de ce que les sujets disent de ce qui leur advient »	Ce niveau : * « dépasse le caractère discursif ; *peut devenir une activité nouvelle en elle-même ; *Implique la participation de l'autre comme facilitateur de cette communication »

Tableau 11: Caractéristiques des niveaux d'expériences selon Barbier (2013)

Le travail de l'expérience d'après (Zeitler et al., 2012) est « constitué de constantes itérations entre ces trois niveaux » (p.114). L'activité constituerait « l'objet de l'élaboration et de la communication d'expérience mais pas leur contenu ». Pour ces auteurs, ces deux niveaux de l'expérience « ont un autre statut : elles se situent dans les transformations de représentations ou la transformation de significations relative à l'activité" (p.114). De ce fait l'expérience communiquée nous permettrait de mettre en évidence les éléments orientant le sens attribué au lien entre l'action et l'éprouvé des conséquences de son action.

En synthèse :

Malgré l'ambiguïté de la notion d'expérience, nous avons essayé de nous focaliser sur des propos de Dewey pour pouvoir comprendre comment se fait la construction de l'expérience

d'un côté et d'un autre côté comprendre comment elle pourrait impacter l'activité de l'enseignant.

Différents critères soulevés (Zeitler & Barbier, 2012b) encadrent cette notion chez Dewey. Il s'agit de :

- La double face de l'expérience :
 - La partie active correspond à « l'action de la personne sur le monde » ;
 - La partie passive correspond à « la trace laissée par l'action du monde sur la personne » ;
- La mise en relation de sens : Le sens attribué par le sujet à la relation entre son action et ses conséquences sur l'environnement ;
- La continuité de l'expérience : L'expérience emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures ;
- L'objectivité et la subjectivité de l'expérience : Elle s'actualise entre les conditions de l'environnement (les résultats de l'action sur le monde) et les états subjectifs de la personne (l'éprouvé). « La réalité d'une expérience tient à la valeur d'usage que la personne en retire » (Bourgeois, 2013a) ;
- La multi dimensionnalité de l'expérience (Bourgeois, 2013a; Zeitler & Barbier, 2012) : Elle ne peut être réduite à une seule dimension. Elle est à la fois cognitive (l'interprétation de la situation), affective (vécu émotionnel), conative (engagée par la personne dans une situation) et incarnée (dimension corporelle, faite de sensations et de comportements), le tout dans le même temps. Ces différentes dimensions sont inséparables, interdépendantes et interactives d'après Bourgeois¹⁵.

Parmi ces différents critères, celui de la mise en relation de sens entre l'action et l'éprouvé reste le plus important dans la construction de l'expérience. Il ne peut y avoir « expérience » que dans la mise en sens de l'action et les conséquences¹⁶ éprouvées. C'est le point d'après (Bourgeois, 2013b), qui caractérise le plus l'originalité de la conception de l'expérience chez Dewey. « L'expérience est une forme de mise en sens de l'action, une connexion entre l'action et l'éprouvé des conséquences de son action ».

¹⁵ Ces dimensions étaient considérées dans les premiers écrits, selon Bourgeois, comme inhérentes à la conscience du sujet (1887). Après elles étaient définies comme propre à l'activité du sujet en situation (Bredo 2003)

¹⁶ Une conséquence selon le dictionnaire de Larousse correspond à « ce qui est produit nécessairement par quelque chose, qui en est une suite logique. » elle est aussi la « caractéristique d'une formule résultant d'une règle d'inférence ». Elle a pour synonyme effet, répercussion, retombée, résultat, retentissement. Pour contraire : cause, motif...

Selon Barbier développé par (Durat, 2020; p.195) « l'expérience relève du registre de construction de sens qu'un sujet opère à partir de sa propre activité ; elle apparaît dans le cadre d'actions singulières de transformation du monde physique, mental ou social, ouvertes par des émotions spécifiques et donnant lieu à des intentions particulières ». Ainsi « l'expérience n'est pas ce qui arrive à l'individu. C'est ce que fait l'individu de ce qui lui arrive » (Aldous Huxley, (1954) cité par Barbier, 2013, p. 18).

Si le sens est recherché dans la relation entre l'action et ses conséquences comme retour de l'environnement, l'enquête pourrait être différente selon la compréhension du lien entre l'action du sujet et ses conséquences. Cette compréhension dépendrait de comment le sujet « juge » la réaction de l'environnement, de comment étaient les conséquences de son action. C'est ce qui correspondrait au volet subjectif de l'expérience. Le sujet mobiliserait alors ses attentes pour juger du degré de la compréhension des conséquences et ainsi du degré de la détermination de la situation. La situation serait ainsi indéterminée pour le sujet quand il y aurait un écart par rapport à ses attentes. Selon les attentes derrière l'action du sujet et selon les attentes à propos des réactions de l'environnement, la compréhension du lien entre l'action et les conséquences changerait. L'engagement du sujet dans une pensée réflexive varierait alors en fonction du degré de cet écart. Cette pensée aurait pour but de réduire ou d'éliminer l'écart, en cherchant un sens opérationnel pour permettre la continuité du flux de l'activité. Le travail d'enquête connaîtrait alors des variations et ne s'arrêterait qu'une fois un sens opérationnel de la situation a été construit.

Comment déterminer alors cet écart chez les sujets accompagnés ? Comment déterminer le travail d'enquête réalisé par le sujet pour ajuster la situation à ses attentes ? Comment par le biais de l'analyse d'activité pourrait-on accompagner les acteurs à prendre conscience que leurs attentes, développées au cours de leur expérience professionnelle, sont de nature à construire des appuis ou des obstacles à leur engagement dans une pensée réflexive objective ?

RÉFLEXION ET RÉFLEXIVITÉ : APPRENDRE DE L'EXPÉRIENCE

Nous avons vu auparavant, en référence à Dewey, qu'il ne pourrait y avoir expérience que « s'il y a à la fois action du sujet sur son environnement, éprouvé cognitif, affectif et corporel par le sujet de l'impact de son action sur son environnement, et construction de sens par la

pensée réflexive conduisant à saisir les liens entre action et éprouvé des conséquences de celle-ci » (Bourgeois, 2013a; p.80). Pour Dewey, ce qui caractérise l'action humaine d'après Guillemette (2016), est le fait qu'il est capable de prendre conscience de son action et d'agir sur celle-ci en la régulant pour résoudre ainsi les problèmes rencontrés. En outre, toujours d'après le même auteur, l'être humain pour Dewey « apprend en agissant mais à condition que cette action fasse l'objet d'une démarche réflexive méthodique ». C'est ce qui peut être relié à « la méthodologie de la réflexivité et de la résolution de problèmes » (ibid. p.1).

L'expérience, toujours selon le même auteur, ne pourrait mener à l'apprentissage que s'il y a « une réflexion méthodique ». Même si « l'expérience est nécessaire à la connaissance » d'après Kurt Lewin (1948-1951), celle-ci « ne mènera pas nécessairement à la connaissance » (Guillemette, 2016). D'où la nécessité de la réflexivité. Qu'est-ce qu'on entend exactement par réflexivité ?

1. Réfléchissement, réflexion et réflexivité

La réflexivité d'après (Perrenoud, 2001) correspondrait à « la capacité d'un praticien de prendre sa propre pratique comme objet de réflexion, voire de théorisation ». La réflexivité est à différencier de la réflexion d'après Charlier et Donnay (2001) cité par (Vacher, 2011). Elle l'englobe. Elle est « à la fois réflexion sur la situation et réflexion sur la réflexion » (p.68). La réflexion, pour ces mêmes auteurs, correspondrait « au processus cognitif qui s'engage face à une situation et qui reste limité à l'analyse de cette dernière ». Elle est en relation avec la situation. Elle pourrait être rapprochée « d'un processus cognitif de rationalisation de la perception lors d'une situation » (Vacher, 2011) p.68. Par contre le réfléchissement, il correspondrait à « l'expression subjective de ces perceptions par une mise en mots faisant surgir les tensions affective, cognitives et sociales » (ibid. p. 68). Le terme de réfléchissement serait lié à « l'abstraction réfléchissante » dans les travaux de Piaget (1974 ; 1977) puis de Vermersch (1994). Celui-ci « constitue un « moment-espace » de prise de conscience d'éléments « pré réfléchis » inconscients, qui est préalable et nécessaire à l'abstraction réfléchissante ». Celle-ci, qui est « une seconde étape », est alors « une véritable réflexion au sens de rationalisation de la pensée » (Vacher, 2011, p. 68). Le réfléchissement, la réflexion et la réflexivité ou la « méta analyse » selon Charlier et Donnay (2001), « sont constitutivement indissociables puisque les phases de réfléchissement deviennent matière de la réflexion qui

elle-même devient finalement matière de la méta-analyse » (ibid. p.69). La réflexivité permettrait ainsi de faire ressortir « les savoirs imbriqués dans l'action » (Chris Argyris (1993) cité par (Guillemette, 2016)¹⁷. Elle correspondrait à la réflexion dans l'action et sur l'action.

2. Réflexion dans l'action et réflexion sur l'action

La « réflexion dans l'action » et la « réflexion sur l'action » sont deux types de réflexion développés en tant qu'un retour sur l'expérience par le praticien réflexif (Schön 1984). Elles étaient différenciées dans les années 80 à partir des travaux de Schön et d'Argyris.

Schön s'est intéressé, d'après différents auteurs (Perrenoud (2001) ; Guillemette (2016)), à comment les professionnels efficaces pensent dans l'action. Il a proposé une « épistémologie des savoirs cachés dans l'agir professionnel », nommés aussi « les savoirs d'action » (Argyris 1995, Barbier 1996), « connaissances en actes » (Vergnaud 1994, 1995, 1996), « savoirs experts » voire « savoir d'expérience » (Joshua 1996) » (Perrenoud 2001). Ce professionnel efficace « réfléchit » de manière méthodique et rigoureuse durant son action (Guillemette, 2016). Il fait « émerger au conscient ce qui était inconscient ». Par une prise de conscience, il rend explicite ce qui était implicite. C'est ce qui constitue « L'originalité de la pensée de Schön », d'après (Saint-Arnaud, 2001). Elle réside dans l'expression de la « réflexion dans l'action ». Celle-ci est différenciée de celle de « la réflexion sur l'action ». La réflexion dans l'action correspond à « un processus d'autorégulation », alors que « la réflexion sur l'action », se réalise dans un « retour analytique sur une interaction passée » (p.19). La réflexion dans l'action est améliorée par une prise de recul pour réfléchir méthodiquement après l'action (Guillemette, 2016). Elle est « facilité lorsqu'on se donne le temps de découvrir, après coup, les mécanismes que l'on a utilisés plus ou moins consciemment dans une intervention ; on parle alors de « réflexion sur l'action » (Saint-Arnaud, 2001, p.19).

La réflexion après l'action se concentre ainsi sur la réflexion réalisée au cours de l'action. Ces deux types de réflexions sont complémentaires. Elles se basent sur des processus cognitifs différents (Saint-Arnaud, 2001)¹⁸.

¹⁷ Chris Argyris (1993) s'est intéressé à étudier « les savoirs imbriqués dans l'action ». Il a présenté autrement le lien entre la théorie et la pratique. Au lieu de se focaliser sur comment les acteurs appliquent la théorie, il serait plus instructif de faire ressortir, d'une manière inductive, les théories de leurs pratiques (Guillemette, 2016)

¹⁸ La traduction de la « *reflexion in action* » de Schön en la combinant avec la « réflexion sur l'action » dans une expression de « réflexion au cours d'action et sur l'action », est une erreur, selon Saint-Arnaud, qui réduit « l'originalité de la pensée de Schön ». Une erreur qu'il a relié à « l'hypothèse d'un conflit de paradigmes » selon l'expression de Khun ; entre un paradigme d'expertise et celui de l'incertitude.

L'objectif de toute formation à la réflexion sur sa pratique, d'après (Saint-Arnaud, 2001) est de « former des praticiens capables de s'autoréguler dans l'action ». Dans des situations d'interactions, l'autorégulation est vue par cet auteur, dans le sens de « diriger son attention sur les effets immédiats que l'on produit, chez son interlocuteur, seule façon d'identifier et de corriger ses erreurs » (p.21).

Pour Schön, la réflexion dans l'action est « une conversation réflexive avec une situation unique et incertaine » (1983, p.130) cité par (Saint-Arnaud, 2001, p.20). Elle crée chez le praticien, d'après (Saint-Arnaud, 2001), un conflit du fait qu'il est considéré comme un expert, selon le paradigme d'expertise, il est alors appelé à résoudre des problèmes. Or « son action concrète le met en pleine situation d'incertitude, aux prises avec des éléments qui échappent à son contrôle » (p.24). Parler de la réflexion dans l'action revient à donner de l'importance à la réflexion au sein d'un paradigme d'incertitude où l'attention de l'acteur est dirigée sur ses intentions et sur celles de son interlocuteur qui devient « l'expert de sa particularité ». D'après (Perrenoud, 2001) « La réflexion sous-tend des boucles de régulation courtes, qui sont en principe inscrites dans l'exercice de toute compétence – la réflexion dans l'action- mais aussi des boucles de régulation plus longues de réflexion sur l'action : « comment ai-je fonctionné, vais-je continuer de la sorte ou pourrais-je m'y prendre différemment ? ». « De la réflexion dans le feu de l'action, avec des régulations immédiates, à la réflexion sur son habitus et sur le système d'action collective dans lequel il est inséré en passant par la réflexion sur l'action accomplie ou à venir » (Perrenoud 1998, 1999), tel est le travail de réflexion du praticien réflexif.

En synthèse

Ce chapitre nous conduit à soulever des questions à propos de la façon dont le sujet saisit le lien entre son action et la réaction de l'environnement, sur les relations entre ses attentes et l'éprouvé des conséquences de l'environnement ; sur le sens opérationnel qu'il attribue aux situations indéterminées rencontrées ; sur la manière avec laquelle il entame son travail d'enquête et sur sa façon de poursuivre le flux de son activité après la rupture d'un équilibre. Comprendre l'expérience revient donc à se poser différentes questions en rapport avec le processus de la construction de celle-ci.

Comment le sujet saisit-il le lien entre son action et la réaction de l'environnement ? quelles attentes formule-t-il pour son action ? quelles sont ses attentes à propos de la réaction de

l'environnement ? comment la comprend-t-il ? cela constitue-t-il un danger pour lui ? si oui, comment l'affronte-t-il ? quel sens opérationnel attribue-t-il à la situation ? comment entame-t-il son travail d'enquête ? comment poursuit-il le flux de son activité après la rupture d'un équilibre ? Plusieurs questions qui pourraient orienter l'analyse de l'activité de l'enseignant dans un objectif d'une compréhension pour un accompagnement d'un côté et d'une construction d'une expérience d'analyse réflexive d'un autre côté.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

Depuis les années quatre-vingt, l'analyse de l'activité constitue « l'objet de regards scientifiques complémentaires et parfois concurrents : la psychologie ergonomique, le cours d'action, l'ergonomie cognitive, la clinique de l'activité, l'ergologie, la didactique professionnelle » (Piot, 2019). Chacun de ces cadres apportent « des éléments d'intelligibilité pour comprendre les ressorts de l'activité, ses liens avec les situations où elle se réalise et avec les sujets qui la conduisent » (ibid.). L'analyse de l'activité, en tant qu'approche développée initialement par l'ergonomie dans le milieu du travail, a été utilisée dans les domaines en sciences de l'éducation dans un objectif que ce soit de compréhension, de transformation ou de développement de l'activité des acteurs éducatifs. Selon (Durat, 2014) « c'est dans une recherche d'un écart à combler entre situation de travail et situations de formation que s'inscrivent les démarches qui proposent l'analyse de l'activité comme ressource pour l'amélioration de dispositifs de formation (Champy-Remoussenard, 2005) répondant aussi à un intérêt des milieux professionnels de la formation initiale ou continue, en quête de professionnalisation (Baudouin & Friedrich, 2001) » (p.45). L'analyse d'activité est ainsi considérée comme « un levier de prise de conscience, au sens de Piaget, au service du développement professionnel des acteurs » (Piot, 2019, p.2).

Différents cadres d'analyse réflexive de l'activité sont développés dans la littérature. Ils proposent des approches variables pour analyser l'activité du professionnel en général et de l'enseignant en particulier. Le recours à différentes approches pourrait être aussi une voie pour rapprocher l'activité de différents enseignants « expérimentés ». C'est dans ce sens que nous allons essayer de mobiliser différents modèles pour questionner et analyser l'activité d'interaction de l'enseignant avec ses élèves. Nous commencerons en premier par définir l'activité de l'enseignant, puis nous développerons par la suite les présupposés auxquels nous nous référons pour questionner et analyser l'activité d'interaction de l'enseignant.

ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT : UNE ORGANISATION AUTOUR DE PRÉOCCUPATIONS

L'activité de l'enseignant peut être rapprochée en référence au modèle du multi agenda de (Bucheton & Soulé, 2009). Ce modèle praxéologique a pour objectif de questionner la pratique

de l'enseignant par ses différents concepts de base (gestes professionnels, ajustement, pilotage, tissage, étayage, atmosphère, postures). Il trouve sa source, d'après Bucheton, « dans une culture théorique vaste dont il théorise les rencontres et les filiations : travaux en didactique, en psychologie cognitive et sociale, en ergonomie ...et aussi ancrage dans les théories de l'action située » (Bucheton & Soulé, 2009, p.32). De ce fait, il peut être exploité dans différents types de recherches et de cadres théoriques.

1. Préoccupations orientant l'activité de l'enseignant

L'activité de l'enseignant est définie selon le modèle du multi agenda, comme une activité orientée par différentes préoccupations. Celles-ci, au nombre de cinq, pourraient être considérées selon toujours les mêmes auteurs, comme « des organisateurs pragmatiques » (au sens de (Pastré et al., 2006) de l'activité de l'enseignant dans la classe (Bucheton & Soulé, 2009, p.32). « L'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences » (ibid. p.33) seraient élaborés autour des préoccupations suivantes :

- Pilotage et l'organisation de l'avancée de la leçon ;
- Maintien d'un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive ;
- Tissage du sens de ce qui se passe en classe ;
- Étayage du travail en cours ;
- Apprentissage comme cible de l'activité de l'enseignant.

Ces différentes préoccupations sont représentées dans un modèle appelé : « modèle du multi agenda : préoccupations enchâssées ».

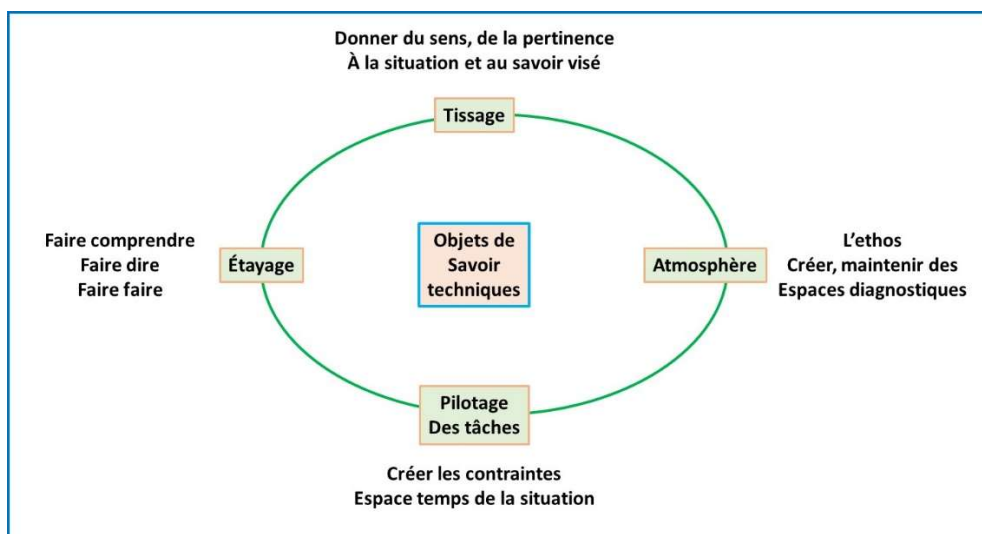


Figure 5: *Modèle du multi agenda de Bucheton et Soulé (2009)*

Le tableau ci-dessous représente quelques caractéristiques des différentes préoccupations encadrant l'activité de l'enseignant, en référence au modèle du multi agenda de (Bucheton & Soulé, 2009) :

Préoccupations	Quelques caractéristiques
Les savoirs visés par la situation d'enseignement apprentissage	Types de savoir : des concepts, des techniques, des attitudes, des méthodes, des stratégies, des comportements scolaires, sociaux, des pratiques sociales...
L'étayage	Faire comprendre, faire dire et faire faire Toutes les formes d'aide apportés aux élèves par l'enseignant, pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer
Le tissage	Donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé. Mettre en relation les éléments constitutifs du cours en donnant sens à l'apprentissage
L'atmosphère	L'ethos ; créer, maintenir des espaces dialogiques Organiser la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre l'enseignant et les élèves.
Pilotage de la leçon	Gérer les contraintes ; espace-temps de la situation Organiser la cohérence et la cohésion de la séance ; assurer la chronogenèse de la leçon »

Tableau 12 : Caractéristiques des préoccupations des enseignants (à partir de Bucheton et Soulé (2009))

Les cinq préoccupations à la base de ce modèle constituent d'après Bucheton & Soulé, (2009) les cinq invariants de l'activité de l'enseignant. Elles déterminent les postures de l'enseignant et forment le substrat de ses gestes professionnels.

2. Postures de l'enseignant

Les cinq préoccupations développées auparavant « déterminent un choix de postures » (Bucheton & Soulé, 2009; Dupuy & Soulé, 2021). Une posture correspondrait, d'après (Bucheton & Soulé, 2009, p.38) à « un schème préconstruit du « penser à faire-dire » que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée ». C'est une « manière d'être, de penser et d'agir ». Même si la posture est « relative à la tâche », elle est « construite dans l'histoire sociale et personnelle du sujet ». Elle se base sur des éléments développés durant le parcours de son expérience.

L'enseignant pourrait changer de posture en fonction de l'évolution du sens attribué à la tâche. Bucheton et Soulé (Bucheton & Soulé, 2009), parlent de « postures d'étayage » pour désigner « la diversité des conduites d'étayage de l'activité des élèves » que l'enseignant

adopte en classe. Différentes postures d'étayage ont été développées par (Bucheton & Soulé, 2009, pp. 39-40). Nous résumons leurs différentes caractéristiques dans le tableau ci-dessous :

Postures d'étayage	Caractéristiques
Posture de contrôle	Mise en place d'un certain cadrage de la situation : « l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie en adoptant un pilotage serré de l'avancée des tâches. Les gestes d'évaluation (<i>feedback</i>) constants contrôlent les interactions des élèves. Les gestes de tissage sont rares. L'adresse est souvent collective et l'atmosphère relativement tendue »
Posture de contre-étayage	L'enseignant pour avancer plus vite si le nécessaire s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève
Posture d'accompagnement	L'enseignant apporte des aides en partie individuelles et en partie collectives, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Il laisse le temps pour les élèves pour travailler. Il évite d'évaluer et d'avancer la réponse. Il encourage et provoque des discussions entre les élèves ainsi que la recherche de référence ou d'outils nécessaires. Il observe plus qu'il ne parle
Posture d'enseignement	L'enseignant formule, structure le savoir, les normes, en fait la démonstration. Il en est le garant. Il fait ce que l'élève ne peut faire encore seul. Ses interventions sont ponctuelles et arrivent à des moments spécifiques, où les savoirs et les techniques sont nommés. Il adopte des gestes évaluatifs à caractère sommatif.
Posture de lâcher prise	L'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données peuvent être réalisées par les élèves. Les savoirs sont instrumentés et pas verbalisés.
Posture dite du magicien	Par des jeux, des gestes théâtraux, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit. Il est à deviner.

Tableau 13: Quelques caractéristiques des postures d'étayage des enseignants (Bucheton et Soulé; 2009)

Les postures des enseignants orienteraient l'activité d'interaction avec les élèves. L'enseignant en se référant à des indicateurs perçus dans la situation (réponses inexactes, bavardage, silence dans la classe...), « change de système d'étayage pour s'adapter à l'avancée de la leçon, aux difficultés perçues ou du moins à la représentation momentanée qu'il se fait de la situation » (Bucheton & Soulé, 2009). Ces postures semblent aussi orienter et piloter l'action des élèves ainsi que leurs apprentissages.

3. Posture des élèves

Les élèves changent de postures comme pour les enseignants. Six postures (Bucheton & Soulé, 2009) sont mises en jeu par les élèves. Elles « traduisant les grandes caractéristiques de

l'engagement des élèves dans la tâche ». Le tableau suivant résume quelques caractéristiques de ces postures (ibid. p. 39) :

Postures	La manière d'engagement dans une tâche
Première	Les élèves sans trop réfléchir, se lancent dans une tâche, avancent des réponses ou des idées...
Scolaire	Les élèves s'ajustent en fonction des attentes de l'enseignant et de l'école...
Ludique -créative	Les élèves ont tendance à « détourner la tâche à leur gré »...
Dogmatique	Les élèves ne manifestent pas une certaine curiosité. Ils montrent qu'ils savent déjà ce qui a été présenté par l'enseignant...
Réflexive	Les élèves se questionnent, réfléchissent, essaient de revenir sur les activités, les réponses, le pourquoi des choses ; de comprendre « les finalités, les ratés, les apports »...
De refus	Les élèves refusent d'apprendre, de réaliser des tâches, de s'ajuster aux règles de la classe...

Tableau 14: *Quelques caractéristiques des postures des élèves (à partir de Bucheton et Soulé 2009)*

La posture peut être déterminée en soulevant la manière avec laquelle l'élève s'engage dans une tâche. (Bucheton & Soulé, 2009), ont constaté que des élèves de niveau scolaire égal, développent des postures différentes devant la même tâche. Les élèves qui disposent « d'une gamme plus variée de postures » sont ceux qui sont « les plus en réussite scolaire ». Une relation a été constatée (p.43) entre le choix d'un jeu restreint de postures par des enseignants et le nombre réduit de postures dans lesquelles s'enferme l'élève.

Pour Jorro et Mercier-Brunel (2011), les postures des élèves auraient une relation avec les gestes évaluatifs adoptés par les enseignants pendant la séance de cours. Ces gestes sont matérialisés par des *feedbacks* que les enseignants mobilisent à des fins de régulation des apprentissages des élèves. « Les *feedbacks* favoriseraient un retour sur les critères d'évaluation et une redéfinition du sens des apprentissages, relevant de ce qu'Habermas (1987) nomme l'intercompréhension » (p.30). Ces *feedbacks* semblent permettre à l'élève d'orienter ses actions, de déterminer ses apprentissages et aussi de les contrôler. Plus la relation enseignant élève est rapprochée et plus l'enseignant contrôle, guide et impose une vision précise du déroulement de la leçon, plus l'apprenant est attaché au *feedback* de l'enseignant, et ainsi à un *feedback* externe (Jorro & Mercier-Brunel, 2011). Le *feedback* serait ainsi important dans le processus de l'évolution de l'élève et aurait une relation avec les postures adoptées par les élèves.

En synthèse :

Le modèle du multi agenda a pour visée, d'après (Bucheton & Soulé, 2009, p.29) de :

- « Fournir une grammaire complexe de concepts » dans l'objectif de faire une analyse approfondie de l'agir de l'enseignant en situation ;
- Comprendre « la dimension singulière de l'agir enseignant », « les logiques d'arrière-plan plus ou moins conscientes » ;
- « Faciliter la compréhension des gestes professionnels des enseignants » (pour s'ajuster à la diversité des variables de toute situation ») ;
- « Rendre compte de la manière dont des postures (configurations de gestes) peuvent générer différentes dynamiques cognitives et relationnelles ».

Les préoccupations et les postures développées en référence à ce modèle sont « enchâssées » et « fonctionnent de manière systémique, modulaire, hiérarchique et dynamique ». Elles « s'actualisent dans les gestes », dans ce que « l'enseignant fait, décide de faire, doit faire, dit de faire » (Dupuy & Soulé, 2021, p.3). Selon les mêmes auteurs, « les gestes qui en rendent compte sont dès lors multiples dans leur enchaînement et « épais » dans leurs significations ». C'est ce qui fait que leur choix n'est pas aléatoire. Le recours à la mise en évidence des gestes de l'enseignant pourrait être une entrée pour analyser « la partie active » de l'activité de l'enseignant. Une mise en évidence des préoccupations et de leur agencement principalement de leur hiérarchisation, pourrait être aussi un moyen pour rapprocher le volet subjectif de l'activité et ainsi l'organisation de l'activité de l'enseignant.

Nous développerons dans ce qui suit, les différents gestes qui pourraient constituer l'activité de l'enseignant dans son volet actif. Par la suite, nous questionnerons son volet subjectif en ayant recours à différents modèles d'analyse de l'activité. Nous essayerons de comprendre autour de quelle(s) préoccupation(s) l'activité de l'enseignant pourrait être organisée, et comment s'actualisent-elles dans les gestes de l'enseignant.

ANALYSE DE LA PARTIE ACTIVE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

1. Gestes professionnels :

Les gestes professionnels pourraient être considérés comme les composants de la partie active de l'activité de l'enseignant. Le geste professionnel, en tant qu'action de

communication de l'enseignant pris dans le sens de Bucheton et Soulé (2009) correspond à « un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre du fait qu'il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée » (Morel et al., 2015, p.66).

Le geste d'après (Dupuy & Soulé, 2021) est « épais » et « pluri signifiant ». Il est considéré comme une « actualisation des préoccupations » de l'acteur. Il désigne selon les mêmes auteurs « les composantes significatives de l'agir enseignant dans toute son « épaisseur » (Bucheton & Soulé, 2009, p.54). L'enseignant ajuste son action en effectuant des gestes qui sont « autant de ressources plus ou moins consciemment orientées dans et pour l'action » (Dupuy & Soulé, 2021, p.3).

Différents types de gestes peuvent être soulevés dans l'activité des enseignants en référence aux différentes préoccupations du modèle de (Bucheton & Soulé, 2009). Il s'agit :

- Des gestes en relation avec la compréhension et la construction du savoir, représentent des préoccupations priorisant les apprentissages ;
- Des gestes d'atmosphère qui pourraient correspondre aux différentes actions en relation avec le fait de laisser aux élèves un espace de parole pour parler, penser, apprendre, se construire... Ils sont orientés par la préoccupation de « maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive » (p.32). L'atmosphère selon (Bucheton & Soulé, 2009) consiste en un « espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (p.34). Parmi les fonctions de ces gestes d'atmosphères, nous pouvons citer le fait de « capter l'attention des élèves, les faire entrer dans l'indicatif présent de la classe (Pennac cité par (Bucheton & Soulé, 2009)) ; de gérer la participation des élèves, en choisissant à qui autoriser la parole ou pas parmi les élèves ;
- Des gestes de pilotage en relation avec la gestion des activités d'enseignement apprentissage matérialisent des préoccupations en relation avec « le pilotage et l'organisation de l'avancée de la leçon » (p.34). Parmi les fonctions de ces gestes, nous pouvons enregistrer l'organisation de la cohérence et de la cohésion de la séance, la gestion de sa temporalité, l'organisation des tâches ;
- Des gestes de tissage ont pour but de donner « une logique à la succession des tâches ». Ils ont pour préoccupation un tissage du sens de ce qui se passe en classe, « mettre en

relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon » (Bucheton et Soulé 2009, p.35) ;

- Des gestes d'étayage en relation avec les formes d'aide apportées aux élèves pour les aider à comprendre, à penser, à faire... à se développer. On y trouve, toujours selon Bucheton, des gestes qui ont pour fonction de soutenir l'élève dans sa démarche d'apprentissage.

Parmi ces différents gestes, les gestes matérialisés par des *feedbacks* semblent être transversaux aux différentes catégories de gestes développées ci-dessus. Pour ces différents gestes, des régulations s'imposent. Celles-ci pourraient être apparentes, externes, comme elles pourraient être internes. Les *feedbacks* en tant que gestes de régulation sont importants pour le développement des élèves et pour l'amélioration de leurs apprentissages. Nous avons vu auparavant que les *feedbacks* en tant que gestes évaluatifs ont une influence sur les postures des élèves (Jorro & Mercier-Brunel, 2011) ainsi que sur l'évolution de leur apprentissage. L'étude des *feedbacks* pourrait être, à notre sens, une voie intéressante pour rapprocher le volet subjectif de l'activité de l'enseignant. En quoi consiste ces *feedbacks* au sein de l'activité d'interaction de l'enseignant ?

2. *Feedback* :

Le *feedback* d'après (Jorro & Mercier-Brunel, 2011) est une activité souvent « perçue comme informelle dans les interactions entre l'enseignant et l'élève » (p.30). La notion de *feedback*, (Paquette, 1987, p.5) est parmi les « concepts les plus utilisés en communication » mais avec « des usages aussi divers qu'inappropriés ». Différents termes sont mobilisés pour traduire celui de *feedback*. Il s'agit de « rétroaction, rétro information, retour, réponse, réaction, boucle de rétroaction... » (ibid. p.6).

Le terme de *feedback* est mobilisé dans différents écrits en fonction de ses effets sur l'évolution des élèves et sur leurs apprentissages. Ainsi, selon Georges et Pansu (Georges & Pansu, 2011), dans leur note de synthèse, le terme de *feedback* « relève tantôt d'une conception restreinte, tantôt d'une conception étendue (Brophy (1981) ; Kluger et De Nissi (1996) ; Hattie et Timperley (2007)) ». Il peut renvoyer, selon les mêmes auteurs « aussi bien à un retour qui informe simplement l'apprenant de sa performance qu'à un retour empreint de plus de subjectivité et souvent chargé d'inférences psychologiques » (p.102).

D'après Paquette, le terme de *feedback* est plutôt en relation avec « le système » qui a produit l'action et non avec celui sur lequel l'action a été produite. En relation avec notre thème de recherche, le *feedback* serait en relation avec l'enseignant ou l'élève qui était à l'origine de l'action (la source) et non avec celui à qui l'action a été orientée (la cible)¹⁹.

2.1. Définir la notion du *feedback*

Le terme de *feedback* a été introduit dans « la terminologie scientifique » en 1950 par le mathématicien Norber Wiener en relation avec le domaine de la cybernétique (Paquette, 1987). Il a été défini comme « un processus permettant le contrôle d'un système (mécanique, physiologique, social) en l'informant des résultats de son action » (cité par *ibid.* p.6). L'objectif recherché derrière ce contrôle est le « changement de la situation ».

Le *feedback* consiste donc en un processus qui est relié, d'après Paquette, à l'idée de contrôle et à celle de finalité. En relation avec l'idée de contrôle, le *feedback*, constitue « le mécanisme par lequel s'effectue un contrôle basé sur le fonctionnement réel d'un système ». Il repose ainsi sur une « double capacité : pouvoir vérifier et pouvoir modifier un état ou une situation donnée ». En relation avec l'idée de finalité, la « connaissance du but ou de l'objectif à atteindre » est indispensable quand on veut « vérifier ou agir sur une situation ». « Tout processus de régulation ou de contrôle », nous dit Paquette, « vise normalement la poursuite et le maintien d'un état considéré idéal ou souhaitable » (p.6). Toutefois la finalité poursuivie, nous précise l'auteur, correspond à « la finalité du système » agissant et « non à celle de l'environnement dans lequel il fonctionne » (p.7). Il s'agit d'une autorégulation qui se fait par rapport au système qui a produit l'action et non le système sur lequel l'action a été produite. En transposant sur l'activité d'interaction de l'enseignant, l'idée de la finalité à laquelle est relié le processus du *feedback* serait en relation avec l'action de l'enseignant et non avec celle de l'élève. « La notion même de finalité exige que tout processus de *feedback* soit étudié du point de vue de ce que l'on pourrait appeler la source ou système initiateur de l'action » (Paquette, 1987, p.7).

Le processus de *feedback* est à différencier de celui de la rétroaction et de la rétro information. Pour Paquette, le concept de rétroaction correspond à la notion de *feedback* mais dans un sens étroit. La rétroaction constitue une « ré-action ». L'action de départ est reprise et

¹⁹ En référence aux termes utilisés par Guy Paquette : la source et la cible

réajustée au fur et à mesure de son déroulement. « Alors qu'une action est déjà en cours, il y a modification de cette dernière afin d'accroître les probabilités d'atteinte des objectifs qui lui ont donné naissance ». La rétroaction pourrait être considérée d'après le même auteur, comme « la partie visible » et comme « un puissant indicateur permettant l'identification d'un processus de *feedback* » (ibid. p.16). Alors que la rétro information, elle correspond, selon le même auteur, à « l'ensemble des opérations exercées par la source pour s'informer de l'efficacité de ses actions ». Elle est dépendante de 3 sous processus :

- « Perception fidèle de la situation : une sélection des indices pertinents ;
- Traitement approprié des données : analyse comparative avec les données d'objectifs en relation avec les données des expériences précédentes pertinentes ;
- Prise de décision : choix d'une réaction possible offrant une plus grande probabilité d'atteinte du but poursuivi » (p.16).

Au cours de l'action, et en cours de situation, toutes les informations inférées de la réponse de l'environnement constitueraient d'après Paquette, une rétro information. Il ajoute que si celle-ci arrive à modifier l'action en cours (par exemple un message en communication), alors une boucle de rétroaction correspondant à un *feedback*, est constituée. Mais après l'action, la rétro information ne peut qu'apporter des éléments pour évaluer l'efficacité de l'action sans pouvoir intervenir dans la boucle de rétroaction.

En résumé, le *feedback* correspondrait à une boucle composée d'une rétro information et d'une rétroaction conduisant à un ajustement de l'action en cours de l'interlocuteur produisant l'action ou le message au sein d'une communication.

2.2. *Processus du feedback*

Trois sous processus semblent être à la base du processus du *feedback* (Paquette, 1987). Il s'agit de la prise de l'information, de l'évaluation et par la suite de la ré-action ou la rétroaction.

Au sein d'une interaction avec l'élève, la réaction de celui-ci constituerait « un indice de premier ordre » des effets de l'action de l'enseignant. Paquette nous dit que « ce n'est pas dans la réaction de la cible que réside le *feedback* mais dans la connaissance que la source en a » (p.8). Autrement dit et en relation avec notre sujet, la réaction de l'élève à l'action de l'enseignant ou la réaction de celui-ci à l'action de l'élève, ne correspondrait pas à un *feedback* mais c'est comment l'enseignant ou l'élève s'informe de cette réaction qui va le constituer.

Les informations soulevées sont par la suite comparées aux références poursuivies afin d'atteindre l'objectif de l'action. Celle-ci sera « corrigée, maintenue ou interrompue en fonction du degré d'atteinte de son objectif ». De ce fait, « le système ré-agit », reprenant son action en « s'ajustant sur les possibles fluctuations de la situation ». La ré-action devient ainsi contrôlée. « Sans la possibilité de la reprise de l'action, les processus de rétro-information et d'évaluation seraient inutiles » (p.10). Toujours selon le même auteur, dans les situations où il ne peut y avoir une ré-action, il ne serait pas possible de parler d'un *feedback*.

Ces trois sous-processus constituent ainsi une boucle de *feedback*, où « les décisions sont prises en relation avec leur fonctionnement et leur coordination » (p.11). Il se pourrait que « la finalité du système » soit modifiée, mais dans ce cas, ce sera par rapport à une autre « finalité supérieure » qui aurait une relation avec l'équilibre du système.

Les divers sous-systèmes (boucles de *feedback*) selon le même auteur, « sont articulés au sein d'une structure plus générale à l'intérieur de laquelle on peut observer des déplacements de finalités (valeurs de référence). Il y a hiérarchisation des boucles de *feedbacks* dont les finalités propres sont subordonnées aux énoncés de fonctionnement que constituent les valeurs de référence supérieures » (p.11).

Paquette nous dit que « le fonctionnement apparent d'un système pourrait sembler incohérent alors qu'en réalité ce dernier serait parfaitement contrôlé ; l'explication se fonde sur la reconnaissance du déplacement possible des finalités des « niveaux inférieurs », en raison de l'existence d'objectifs supérieurs dont on peut supposer qu'ils vivent le maintien de l'intégralité de la structure générale (survie du système) » (p.11). Cela peut être mobilisé pour comprendre comment la hiérarchisation des préoccupations pourrait organiser l'activité de l'enseignant. Ainsi, le recours à une préoccupation principale pour organiser les régulations au cours des interactions avec les élèves, pourrait être comprise comme une forme d'adaptation aux changements rencontrés au cours de l'expérience professionnelle. Des régulations qui pourraient être contrôlées selon des finalités en relation avec la stabilité de et la persévérance de l'enseignant ainsi qu'avec des buts dont « la réalisation seraient plus probables ».

2.3. *Processus du feedback et apprentissage :*

Le *feedback* est abordé principalement comme « un mécanisme permettant le contrôle des actions ». Toutefois, il pourrait être approché comme « la base fonctionnelle à partir de

laquelle s'articulent nos facultés d'adaptation » (Paquette, 1987, p.12). « L'idée même de rétroaction recouvre celles d'ajustement, d'adaptation et de modulation du comportement de la source dans le but d'accroître la probabilité d'atteinte de ses objectifs de communication » (ibid. p. 16). Dans le cas d'une « non-réduction de la divergence entre le but de l'action et l'état du système », le fonctionnement des processus de *feedback* pourrait être interrompu. « Le système recherchera les informations pouvant lui permettre de réduire son incertitude quant à ses capacités à retrouver son équilibre » (p.12). C'est ce qui conduira à la mise en place d'autre boucles de *feedback*.

Le schéma ci-dessous (figure 6) représente, les différentes dimensions qui interviennent dans le processus du *feedback* d'après (Paquette, 1987), en fonction de leur disposition par rapport à l'action effective et en référence à la définition du *feedback* : « processus permettant le contrôle d'un système en l'informant des résultats de son action » (p.5).

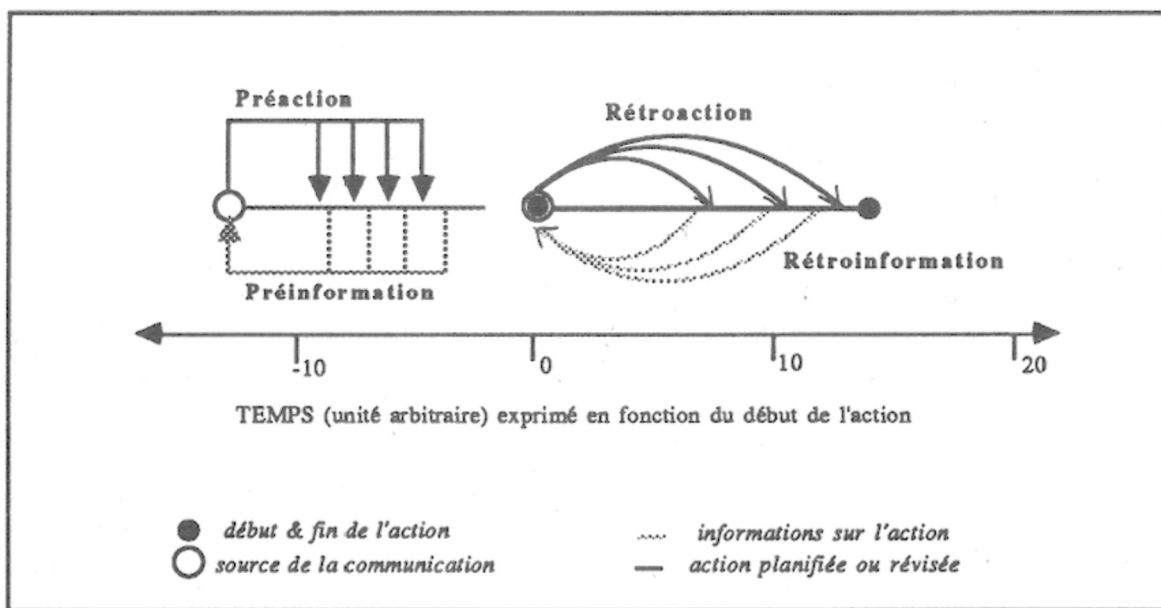


Figure 6: Processus du feedback (Paquette, 1987)

En relation avec les interactions entre l'enseignant et les élèves, les processus de *feedback* adoptés par l'enseignant permettront des régulations adaptatives aux situations qui émergent au cours de l'interaction. Les enseignants novices rencontrent généralement des difficultés à contrôler les apprentissages des élèves. Cela pourrait être reliées d'après Paquette (1987) au fait que l'enseignant « ne dispose pas, en temps réel, d'informations sur l'efficacité de ses interventions » (p. 14). Dans ce sens, l'enseignant développe ainsi, au cours de son expérience,

des informations sur les résultats de ses actions et sur leur efficacité avec différents élèves. Ces informations pourraient orienter les régulations au cours de l'action et ainsi les sous processus constituant les différents processus de *feedback* de l'enseignant. Il y aurait ainsi un apprentissage au cours de l'expérience. Les réajustements qui peuvent être réalisés au cours des interactions sont le résultat des adaptations développés au cours de l'expérience et qui ont pour objectif d'atteindre les finalités de l'action de départ. Avant l'action, il y aurait une préparation chez l'acteur de l'action, matérialisée dans le schéma ci-dessus (figure 6) par les termes « préinformation » et « préaction ». Avec les expériences vécues, des ressources en connaissances orienteraient les choix des informations à mobiliser et ainsi des actions à réaliser.

En synthèse

Le *feedback* correspond ainsi à un processus reflétant une boucle de rétroaction. La rétroaction ne constitue que la partie visible d'un processus construit par trois sous processus inter reliés (l'information, l'évaluation, la ré-action, ou la rétroaction). En outre ce processus de *feedback* est en étroite relation avec celui qui a produit l'action. Du fait qu'il concerne la personne qui le produit, il peut être utilisé, exploité comme objet de réflexion pour accéder à l'expérience de l'enseignant, à ses attentes et au raisonnement adoptée pour réguler les actions au cours de l'interaction avec les élèves.

De ce fait, l'intérêt que nous allons porter au « *feedback* » dans le cadre de notre recherche, ne sera pas en relation avec l'évaluation de l'activité de l'enseignant, ni avec les apprentissages des élèves. Nous nous intéresserons au processus du *feedback* dans le sens d'une compréhension des régulations en cours de l'action dans des situations d'interaction enseignant élève. Nous le considérerons ainsi comme un « geste de régulation » de l'activité de l'enseignant au cours des interactions avec l'élève. L'analyse des rétroactions en tant que partie visible du processus du *feedback* nous aiderait à rapprocher les sous processus constituant celui du *feedback*. Ces sous processus pourraient nous renseigner sur les éprouvés des acteurs à propos des conséquences de leur action d'un côté et d'un autre côté sur les attentes mobilisés en tant que référence pour « évaluer » ces conséquences inférées dans les interventions de l'autre interlocuteur.

VERS UNE ANALYSE DE LA PARTIE SUBJECTIVE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT :

Afin de comprendre l'activité de l'enseignant, en ayant recours à la démarche de l'analyse de l'activité, dans l'option d'un accompagnement, la mise en évidence des préoccupations principales autour desquelles l'activité est organisée nous semble indispensable pour pouvoir l'accompagner de là où il est et vers où il veut aller (Paul, 2020).

L'analyse des gestes de régulation des enseignants, nous permettra ainsi d'approcher les préoccupations encadrant l'activité d'interaction de l'enseignant. « Quand un enseignant conçoit, conduit, commente une séance d'enseignement apprentissage, il le fait à partir de la situation vécue, de ses connaissances, de l'expérience acquise, de ses rapports aux savoirs à enseigner, aux instructions officielles, aux élèves, au langage, aux émotions... » (Dupuy & Soulé, 2021, p.2). Différentes « logiques d'arrière-plan » conditionnent l'élaboration, le déroulement, le commentaire des séances. Ces logiques structurent, d'après les mêmes auteurs « la représentation que se fait l'enseignant de la situation et des préoccupations qu'elle induit ». Nous supposons que cela correspond à ce qui pourrait orienter les gestes de régulations mobilisés dans et pour l'action. Nous pensons aussi que ces logiques « d'arrière-plan » pourraient être questionnées selon différents présupposés. Pour une visée de compréhension de l'activité de l'enseignant, nous fonderons notre analyse principalement sur les approches suivantes :

- La conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1989, 2007, 2011a) selon le cadre de la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006);
- L'activité signe selon le cadre du cours d'action et de l'expérience (Durand & Veyrunes, 2005);
- La structure perceptive de l'expérience du percevant selon le cadre d'analyse de l'expérience de (Durat, 2020).

1. Prérésumé de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1989, 2007, 2011)

1.1. La conceptualisation dans l'action

La conceptualisation dans l'action selon le cadre de la didactique professionnelle (Pastré et al., 2006) permet d'analyser l'activité humaine à partir des concepts de schèmes et d'invariants opératoires. Ces concepts développés par Piaget, ont été réinterprétés par Vergnaud en 1985, dans le cadre d'une théorie des situations. C'est ce qui « faire sortir la didactique professionnelle d'une conception exclusivement cognitiviste pour comprendre l'activité humaine » (Pastré, 2011, p.13).

La conceptualisation dans l'action représente la dimension cognitive de l'activité de l'acteur. Pour Vergnaud (1996) l'action est à l'origine du développement de la pensée. « C'est par l'action, la prise d'information sur l'environnement, le contrôle des effets de l'action et la révision éventuelle de l'organisation de la conduite » que commence la pensée (Vergnaud, 2011, p.275). L'action efficace, pour Vergnaud, serait organisée autour du schème, en tant que noyau invariant, lui permettant ainsi « la flexibilité et l'adaptation aux variations de la situation ». Celui-ci permet de rendre compte de « l'invariance et de la régularité de l'action efficace, indice de l'adaptabilité dans une action aux variations de la situation ».

L'action, « fut-elle peu explicite, voire totalement implicite ou même inconsciente, repose sur la conceptualisation ». Selon Vergnaud, « ce qui est vrai pour des schèmes d'action gestuelle est vrai aussi pour des schèmes de raisonnement scientifique et technique, des schèmes d'interaction sociale et langagière, de l'affectivité » (Vergnaud, 2002, p.41). La conceptualisation pourrait être ainsi considérée comme une forme d'action. Elle repose, comme l'action, « sur des informations incomplètes, par rapports auxquelles il faut cependant prendre des décisions » (Vergnaud, 2002, p.42). Selon le même auteur « si l'action repose sur la conceptualisation, la conceptualisation partage inévitablement certaines caractéristiques de l'action » (p.41). Il s'agit du :

- Choix de ce qui est pertinent aux dépens de ce qui l'est moins ;
- Recherche de l'efficacité et de l'économie.

Il ajoute, « le pragmatisme de l'action repose sur le pragmatisme de la conceptualisation. »

La conceptualisation serait alors, selon le même auteur, « une décision cognitive en situation d'incertitude, avec des caractéristiques proches de celles de l'action ». « Qu'elle accompagne l'action, qu'elle la précède ou la suive, la conceptualisation est toujours présente, et fait la différence entre les différentes manières de s'y prendre ».

De cela nous pouvons comprendre que si l'action repose sur la conceptualisation, celle-ci pourrait être considérée comme la présentation de ressources permettant de faire des choix et de prendre des décisions pour agir dans des situations d'incertitude. D'autant plus que les schèmes peuvent être, d'après Vergnaud, déconstruits, reconstruits selon les éléments de la situation rencontrée.

1.2. Les parties composantes du schème :

Analyser l'organisation de l'action passe par une détermination des différentes catégories du schème. Il s'agit de (Vergnaud, 1989, 2007) :

- « Des buts et des anticipations qui en dérivent » : ils considèrent « l'état auquel on veut aboutir, les états intermédiaires et les évolutions de la situation » ;
- « Des règles d'action, de prise d'information et de contrôle qui engendrent le déroulement temporel de l'activité et de la conduite observable » ;
- Des invariants opératoires, de la connaissance en acte : ce sont les « concepts en acte » et les « théorèmes en acte » qui permettent de prélever l'information pertinente et de la traiter. Les « théorèmes en acte » sont des « propositions tenues pour vraies sur le réel même s'ils restent totalement implicites ». « Ce sont eux qui permettent les inférences en situation ». Leur fonction est d'articuler ensemble caractéristiques de la situation, buts, sous buts et règles » ;
- Des possibilités d'inférences (de généralisation, de production...). Ce sont ces possibilités d'inférence qui font que les schèmes ne sont pas en général des stéréotypes, mais permettent au contraire une certaine adaptation de l'action aux circonstances, c'est-à-dire, aux valeurs prises par les variables de situation. »
« Elles permettent de « calculer en situation les conséquences des informations recueillies et des propositions tenues pour vraies. Ce calcul reste largement implicite, voire inconscient. ».

Vergnaud, (2007, p.20), attire notre attention sur le fait que, « sans ces quatre composantes du schème, on ne peut comprendre pleinement la structure de l'activité et sa double caractéristique d'être à la fois :

- Systémique : l'activité, dans beaucoup de situations, est « assujettie à des règles univoques » ;
- Contingente : dans des situations nouvelles, quand le sujet ne dispose pas encore de schèmes, les règles engendreraient des activités et des conduites différentes selon les situations.

Il nous soutient que « le décours temporel du geste comporte des actions synchroniquement et diachroniquement organisées, des prises d'information et de contrôles », il ne peut alors être engendré que par des règles. C'est ce qui constitue « la composante générative du schème » (Vergnaud, 2007, p.40).

Il ajoute que ces règles d'action ne peuvent être comprises qu'en les reliant à la composante intentionnelle du schème, formée par les buts et les sous buts de l'activité et à sa composante épistémique formée par les invariants opératoires. « C'est la composante épistémique qui permet de comprendre la relation entre l'action et la conceptualisation ». La source de la conceptualisation, selon Vergnaud, se situe aussi dans « l'identification des objets et des propriétés nécessaires à l'efficacité de l'action », sachant que ces objets et propriétés peuvent être « directement accessible à la perception » ou peuvent relever « d'une construction donc pour partie de l'imagination ».

Pour mieux comprendre les composantes du schème, nous avons essayé de représenter dans un tableau les caractéristiques de chaque composante du schème, Vergnaud (1996-2007) ainsi que les questions que nous pouvons soulever pour questionner l'activité de l'enseignant.

Composantes du schème	Caractéristiques	Répond à quelles questions
Partie intentionnelle : Un but, ou plusieurs, et le cortège de sous-buts et d'anticipations qui en dérive ;	Représente dans le schème les intentions, les anticipations, le désir, le besoin, la motivation, l'attente d'une personne, suscités par la situation	Dans quelles intention le schème sera-t-il mobilisé ? Quelles anticipations dérivent des buts et sous buts ?
Partie générative du schème : les règles d'action, de prise d'information et de contrôle	*Traduit les théorèmes en actes, ainsi que les sujets sont en mesure de s'adapter aux différentes valeurs que peuvent prendre les variables des situations.	Quels sont les actions, les prises d'informations et les contrôles réalisés durant l'empan de l'activité analysée ?

	<p>*Engendre toute l'activité : les actions matérielles ; prise d'information et contrôles ; le décours temporel de l'activité</p> <p>*Engendre l'activité conduite observable et l'activité non directement observable (inférences, recherche en mémoire)</p> <p>*Reste parfois implicite et inconsciente pour l'acteur</p>	<p>Selon quelle attente, besoins suscités par la situation, le schème sera-t-il mobilisé ?</p> <p>Qu'est ce qui engendre le décours temporel de l'activité et de la conduite observable ?</p> <p>Les règles qui engendrent l'activité concernent-elles la prise d'information, le contrôle ou l'action ou les trois ?</p>
<p>Partie épistémique du schème : les invariants opératoires</p>	<p>Elle a pour fonction de :</p> <p>*Identifier et reconnaître les objets, leurs propriétés, les relations entre les propriétés, leurs transformations</p> <p>*Prélever l'information pertinente</p> <p>*En inférer les conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information</p> <p>*Assurer la fonction de la conceptualisation qui commence avec l'action en situation</p> <p>*Assurer la fonction de l'adaptation</p> <p>Cette partie est traduite en :</p> <p>Théorèmes en acte :</p> <p>*Propositions tenues pour vraie dans l'activité</p> <p>*Les inférences vont de ce qu'on tient pour vrai à ce qui est raisonnable de tenir pour vraie</p> <p>*Sont traduits en règles d'action</p> <p>Concepts en acte :</p> <p>*Objets ou prédicats.</p> <p>*Permettent de prélever l'information pertinente</p> <p>*Ils ne se prêtent pas à l'inférence.</p> <p>*Sont susceptibles de pertinence ou de non-pertinence mais pas de véracité ou de fausseté</p> <p>Cette partie explique l'écart qui pourrait exister en le « sens » qui est de l'ordre individuel, et la « signification » qui est conventionnelle.</p> <p>Dans des situations nouvelles, si les invariants opératoires « existent déjà dans les ressources cognitives, ils seront décombinés, recombines ». S'ils n'existent pas encore, « ils vont émerger en situation et viennent</p>	<p>Quels théorèmes en acte, le concept est-il capable d'utiliser dans telle ou telle situation ?</p> <p>Quelles informations pertinentes sont prélevées ?</p> <p>Quelles catégories, quelles relations prélèvent l'information pertinente ?</p> <p>Quelles propositions sont tenues pour vraie pour l'acteur ?</p> <p>Quels invariants opératoires articulent ensemble les caractéristiques de la situation, buts, sous buts et règles ?</p> <p>Quel concept en acte oriente mes actions ?</p> <p>Selon quels théorèmes en acte, le concept en acte sera mobilisé ?</p> <p>Quels sont les objets de la situation à choisir ?</p> <p>Comment les reconnaître ? quels sont leurs propriétés ? quelles relations entre leurs propriétés ?</p> <p>Quelle est l'information pertinente à prélever dans la situation ?</p> <p>Quelles conséquences pour l'action, pour la prise d'information ou pour le contrôle ?</p> <p>Quelles inférences nécessaires ?</p>

	s'articuler avec les invariants opératoires autrement formés »	
Partie adaptative régulatrice : Inférences	<p>Les inférences sont des relations entre les propositions tenues pour vraies dans l'activité (théorèmes en acte) Elles restent souvent implicites pour l'acteur et inconscientes. Elles représentent le caractère adaptable des schèmes : « si telle variable de situation a telle valeur et si telle autre variable de situation a telle valeur... alors l'action X, la prise d'information Y ; ou le contrôle Z doivent être effectués »</p> <p>Les inférences sont présentes dans toutes les activités en situations « il n'arrive jamais qu'une action soit déclenchée par une situation stimulus puis se déroule de manière totalement automatique c'est à dire sans contrôle et sans prise de nouvelles information... ».</p>	<p>Quelles adaptations locales peut-on déduire ? Quels ajustements progressifs sont enregistrés ? Dans une interaction quel processus de <i>feedback</i> pour quelle réaction ? Quelles possibilités d'inférence permettent de calculer en situation les conséquences des informations recueillies et de propositions tenues pour vraies ? Quelles conséquences des informations recueillies, en situation ? Quelles conséquences des propositions tenues pour vraies ? Comment déterminer ce raisonnement car il est implicite et inconscient ?</p>

Tableau 15: Composantes, caractéristiques et questions pour accéder au schème

1.3. Schème et modèle opératif :

Dans l'action, trois types d'opérations existeraient, selon la théorie de Galpérine, utilisée par Savoyant (1979)²⁰ in (Pastré, 2002). Il s'agit des :

- Opérations d'exécution ;
- Opérations de contrôle ;
- Opérations d'orientation.

L'opération d'orientation constituerait le noyau de la compétence de l'acteur. Elle correspondrait au lien entre la dimension cognitive de l'activité de l'acteur et la dimension située (Pastré et al., 2006). Elle dépendrait de comment l'acteur se représente les caractéristiques de la situation. Repérer les traits de la situation qui vont servir à guider l'action, correspondrait d'après Pastré, à la partie cognitive de l'activité professionnelle. Une « base d'orientation » incomplète, ou empirique, ou rationnelle, affecterait les autres opérations d'exécution et de contrôle.

²⁰ Il s'est inspiré de la psychologie soviétique du travail

Selon (Pastré et al, 2006) les éléments d'une structure conceptuelle de la situation, en tant que concepts organisateurs de l'action, devraient être présents dans des actions efficaces. Cette structure constituerait la partie invariante de l'activité qu'on trouve chez tous les acteurs d'un même domaine professionnel. Au niveau individuel, les variations enregistrées seraient dépendantes de l'expérience du sujet et du comment il a intégré cette structure au cours de sa formation initiale ou de son développement professionnel. C'est ce qui constitue le modèle opératif de l'acteur, en référence à l'image opérative d'Ochanine (Pastré, 2011; Pastré et al., 2006) et qui est différent du modèle cognitif (celui-ci correspondrait aux connaissances qu'a le sujet sur le domaine mais en faisant « abstraction des actions à effectuer »).

Le modèle opératif aurait donc une relation avec les schèmes organisant l'activité de l'enseignant. Une détermination de ces éléments nous aiderait à supposer le modèle opératif mobilisé comme une base de diagnostic afin de choisir quelle orientation adopter. Selon toujours le même auteur, « l'orientation souligne le primat de la dimension cognitive dans l'analyse du travail, non dans le sens où travailler serait appliquer des connaissances à ces données, mais au sens où travailler c'est sélectionner certaines dimensions d'une situation pour en faire des éléments organisateurs de son action ».

En synthèse

L'activité en situation, d'après Vergnaud, n'est jamais automatique. Elle est régulée par « des adaptations locales, par des contrôles, par des ajustements progressifs », alors dans le cas de situations d'incertitudes, au cours des activités d'interactions, les décisions que pourraient prendre les acteurs seraient orientées par des schèmes développés auparavant. En outre, du fait que le schème a une fonction adaptative face à un ensemble de situations, sa mise en évidence nous permettrait de comprendre comment l'expérience a impacté l'activité d'interaction de l'enseignant d'un côté et nous aiderait d'un autre côté, à déterminer comment les invariants opératoires sont mobilisés pour diagnostiquer une situation, orienter le choix de l'action ou la réaction et ainsi s'y ajuster.

2. Cadre d'analyse du cours d'action et d'expérience

Présentons à présent l'analyse proposée pour le cours d'action. Le programme de recherche du cours d'action de Theureau (2006) s'inscrit dans le cadre de l'anthropologie cognitive

située appartenant au modèle sociocognitif. Il donne la primauté au sujet. Il fixe d'après (Durand & Veyrunes, 2005) « un cadre théorique préalable aux études empiriques » (p.48). Theureau, (2000) parle d'un paradigme constructiviste de la cognition dit aussi paradigme de « l'autopoïèse des systèmes vivants ou de l'énaction » (p.177). Ce paradigme²¹ « permet de relier de façon nouvelle, vie, activité, apprentissage et développement (...). Un acteur comme tout système vivant, constitue un système autonome » (Theureau, 2000, p.177). Cela veut dire, selon le même auteur (p.177), que :

- L'activité d'un acteur est « construite à tout instant par lui comme une interaction avec sa situation » ;
- L'interaction entre l'acteur et la situation est dissymétrique. « L'acteur n'interagit qu'avec ce qui est pertinent pour sa dynamique interne, ou avec une situation à la construction de laquelle il a participé » ;
- Une description pertinente de l'activité et de la situation devrait « être faite du point de vue de la dynamique interne de l'acteur ».

L'activité pour ce courant est abordée en situation, en relation avec l'environnement. L'activité située est ainsi conçue comme (Durand & Veyrunes, 2005, p.49) :

- Une totalité dynamique : elle connaît continuellement des modifications que ce soit en fonction des contextes ou de l'intention de l'acteur » ;
- Autonome : elle émerge en situation et résulte des interactions entre l'acteur et son environnement ;
- Cognitive : elle fait appel à des connaissances et permet leur construction ;
- Incarnée : elle ne peut être séparée du vécu corporel. La pensée et l'action ne sont pas séparées. La pensée est considérée comme action (Theureau, 2012a) ;
- Cultivée : elle dépend de la culture de l'individu du fait qu'elle « se déploie à partir de préconstruits culturels » ;
- Subjective : « elle donne lieu à expérience ».

L'activité dans ce programme est modélisée selon différents objets théoriques : cours d'action, cours d'expérience, cours de vie et cours d'information.

Le cours d'action est défini d'après Theureau et Jeffroy (1994) p.19 cité par (Durand & Veyrunes, 2005, p.49) comme :

²¹ Il est développé à partir d'études empiriques en biologie et neurosciences et de la tradition phénoménologique de Husserl, Heidegger et Merleau-Ponty.

- « L'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée ;
- Une activité significative pour cet acteur, activité montrable, racontable et commentable par l'acteur à tout instant de son déroulement à un observateur interlocuteur »

2.1. Fondements théoriques du « cours d'action »

Selon (Theureau, 2014), le programme de recherche « cours d'action » se base principalement sur « trois hypothèses empiriques fondamentales » pour les méthodes de recueil et d'analyse des données sur l'activité humaine. Il s'agit de l'*énaction* en référence à Varela (1988) avec le présupposé de l'auto-organisation ; de la *conscience préreflexive* en référence à Sartre (1943) et à l'*activité signe* en référence à la sémiologie de Peirce (1978,1984).

2.1.1. L'hypothèse de l'énaction

Le courant de l'énaction prend en compte d'après Varela cité par (Aden, 2017) « le contexte immédiat et les effets de l'historique biologique et culturel sur la cognition et sur l'action » (p.119). Le terme d'énaction²² a été proposé par (Varela et al., 1993) « dans le but de souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde pré-donné, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (p.35) cité par (Aden, 2017, p.3).

D'après toujours le même auteur, Varela se base sur deux hypothèses :

- « Le double flux d'action / perception du sujet et de son environnement qui crée le monde (appelé couplage structurel) » ;
- « Si la connaissance advient dans l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement, alors elle n'est pas pré-donnée, mais elle émerge dans l'interaction ». L'apprentissage « ne consiste pas à découvrir intellectuellement un monde prédéfini, mais à faire émerger un « monde (qui) se manifeste à travers l'énaction des régularités sensorimotrices » (Varela 1996) » (Aden, 2017, p.3).

Le monde dans ce cas est à différencier de l'environnement. Il est en relation avec le sujet. Dans un même environnement physique, chaque sujet fait émerger son monde propre à partir

²² De l'anglais *to enact* : susciter, faire advenir, faire émerger

de son interaction avec les éléments de l'environnement, qui ont une signification pour lui. L'activité humaine est ainsi, selon cette hypothèse, une activité cognitive et située. Elle correspondrait à une « succession ou un flux d'interactions asymétriques entre l'acteur et son environnement » (Theureau, 2010b, p.290). Elle est le résultat d'un couplage permanent asymétrique entre l'acteur et l'environnement. Les interactions avec le milieu sont asymétriques au sens où l'organisation interne de l'acteur est influencée par son activité passée, autrement dit par son expérience. L'impact de cette expérience se manifeste au niveau :

- De la sélection des éléments perturbateurs de son organisation interne, à partir de l'environnement. Une sélection qui est anticipatrice. Les attentes de l'enseignant sur les réactions d'autrui par rapport à son action pourraient être les outils avec lesquelles la personne va sélectionner certains éléments de son environnement mais pas d'autres ;
- Des réponses choisies à ces perturbations.

Les éléments perturbateurs donnent lieu à la mobilisation et à l'élaboration de savoirs nouveaux (Theureau, 2006) et / ou à la confirmation d'un savoir existant. Les réponses produites transforment l'organisation interne de l'acteur ainsi que l'environnement dans le cas de la production d'un comportement.

L'acteur interagit avec un environnement qui est « signifiant pour lui » et qui « de son tour produit des modifications chez l'acteur ». « Un environnement auquel il a participé à son émergence par le biais de ses interactions jusqu'à l'instant précédent l'instant de son activité »(Theureau, 2004, p.20).

Il y aurait une auto-organisation de l'activité. Selon (Durand & Veyrunes, 2005) « Les formes que prend l'activité ne résultent pas essentiellement de processus de planification et de prescription » (p.49). Les actions et les interactions entre l'acteur et son environnement contribuent à créer des situations et en même temps se transforment en fonction de l'évolution de ces situations. En fonction des éléments du contexte que l'acteur prend en compte, l'activité est définie par la situation qui définit elle-même l'activité. Le couplage asymétrique activité-situation, toujours selon les mêmes auteurs, constitue l'unité qui est analysée.

Ces interactions asymétriques d'après (Theureau, 2010b) « confèrent à l'activité humaine une organisation temporelle complexe synchronique et diachronique » (p.291). Cependant ces

interactions restent difficiles à appréhender de l'extérieur, par les données de l'observation, d'où le recours à une autre hypothèse celle de la conscience préreflexive.

2.1.2. L'hypothèse de la conscience préreflexive (ou expérience)

Un acteur, dans des conditions favorables, peut décrire jusqu'à un certain point son activité à chaque instant en respectant son caractère d'interaction asymétrique, ce que ne peut faire un observateur extérieur (Theureau, 2014). Il pourrait « montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité » (Theureau, 2010b, p.291), à un observateur externe. Il décrit ainsi « son monde ». Cette description constitue un effet de surface des interactions asymétriques entre cet acteur et son environnement, ainsi que de leur organisation temporelle complexe. Cet effet de surface est « constitutif, c'est-à-dire, que sa transformation par une prise de conscience à un instant donné transforme l'activité qui suit cet instant » (ibid. p.291).

La description de l'activité par l'acteur correspondrait à l'expression de sa conscience préreflexive qui se matérialise par un « langage à la fois situé et incarné, un langage du corps en situation de l'acteur » (ibidem. p.291). Selon toujours le même auteur, « les formules équivalentes de « l'activité comme montrable, racontable et commentable » et de « l'activité comme donnant lieu à conscience préreflexive » définissent l'objet théorique « cours d'action » et ses limites relativement à l'ensemble de l'activité d'un acteur ».

L'exploitation de l'expression « cours de l'action ou de l'expérience ou de vie relatif à une pratique » au lieu des expressions « action, activité, cognition, vécu... » permet « d'insister sur l'organisation temporelle complexe synchrone ou diachronique (en relation avec l'évolution dans le temps) » (Theureau, 2010b, p.292). Elle permet de ce fait de « déterminer l'origine des éléments », mais aussi de déterminer « les modifications auxquels ils ont été soumis au fil du temps (l'approche diachronie) ». Ces objets théoriques sont appelés aussi « objets génériques de connaissances » (ibid.p.292).

Selon cette hypothèse de la conscience préreflexive, l'activité montrable, racontable et commentable est signifiante pour l'acteur à un temps T. Toutefois, le registre de l'activité est différent de celui de la conscience (Durand & Veyrunes, 2005). Selon Theureau (Theureau, 2005) la « conscience préreflexive » est constitutive de l'activité. Cette conscience d'après Varela et Schear (1999) in (Leblanc et al., 2008, p.9), correspond à « des données qui permettent de rendre compte de l'expérience du point de vue de l'acteur ».

La connaissance de l'activité d'un acteur de l'intérieur se fait donc par le biais de l'expression de la conscience préréflexive, traduisant ainsi le caractère asymétrique des interactions de l'acteur avec son environnement. Toutefois, cette expression ne donne accès qu'à la surface de ces interactions asymétriques et de leur organisation temporelle complexe.

2.1.3. L'hypothèse de l'activité-signe

Selon la troisième hypothèse, « le déroulement de ce qui dans l'activité d'un acteur donne lieu à expérience », peut être décrit comme « un enchaînement de signes », et non pas comme intuition et / ou logique sans signes (Theureau, 2014). L'activité étant signifiante pour l'acteur, « elle s'accompagne en permanence de la construction de sens et/ ou de la reconstruction de significations sociales pré-donnés » (Durand & Veyrunes, 2005, p.49) . La description de l'activité par l'acteur se fait selon un certain découpage en unités significatives pour l'acteur. Elle « n'est pas un flux d'information » ou un ensemble » d'opérations mentale selon une certaine logique ». « Cette sémiologie s'actualise dans des actions pratiques, dans des communications, des interprétations, des focalisations et des émotions » (ibid. p.49). De ce fait, une compréhension « du rapport intentionnel des acteurs à la situation » selon ces auteurs, permettrait d'accéder à cette « construction de signification ».

L'identification des composantes les plus élémentaires de l'activité permet de mettre en évidence des unités élémentaires significatives pour l'acteur. Les unités et les fractions de l'activité préréflexive -montrable, racontable ou commentable par l'acteur- « émergent de l'articulation dynamique de plusieurs éléments qui en restituent la signification locale » c'est-à-dire un signe. Autrement dit, l'activité correspondrait à un ensemble de signes qui sont représentés par des unités élémentaires. Ces derniers correspondraient à la plus petite fraction de l'activité qui a un sens pour l'acteur (Durand & Veyrunes, 2005) .

L'approche sémiologique de l'activité de l'acteur, selon toujours les mêmes auteurs, se base sur « la constitution de récits réduits formés de signes hexadiques ». Chaque signe permet de mettre en évidence différentes composantes que nous pouvons représenter dans le tableau suivant:

Succession dans le temps	Composantes	Caractéristiques
Priméité / le possible :	Engagement E	Préoccupations de l'acteur en fonction des actions passées

Structure d'attente 1 (E, A, R)	Actualité potentielle A	Attentes de l'acteur à cet instant en fonction de ses préoccupations et de ce qu'il prend en compte à cet instant
	Référentiel S	Connaissances mobilisées par l'acteur à l'instant T
Secondité / l'actuel, de l'ordre du fait brut Structure d'attente 2 En situation (eR, aR, sR)	Représentamen	Ce qui est pris en compte par l'acteur à l'instant T, la perturbation
	Engagement eR	Préoccupations de l'acteur en fonction des actions passées
	Actualité potentielle aR	Attentes de l'acteur à cet instant en fonction de ses préoccupations et de ce qu'il prend en compte à cet instant
	Référentiel rR	Connaissances mobilisées par l'acteur à l'instant T
	Unité élémentaire	Fraction de l'activité élémentaire dont l'acteur peut rendre compte
Tierceité / le virtuel ou de l'ordre de la loi	Interprétant	Typification, élaboration de règles, de lois qui dépassent la situation actuelle.

Tableau 16: Composantes du signe hexadique à partir (Durand & Veyrunes, 2005; Theureau, 2012b)

La description de l'activité par l'acteur se fait selon un certain découpage en unités significatives pour l'acteur. Chaque unité significative de l'activité constitue un signe en référence à l'approche sémiologique. Les éléments perturbateurs donnent lieu à la mobilisation et à l'élaboration de savoirs nouveaux (Theureau, 2005) et / ou à la confirmation d'un savoir existant.

« Restituer le cours d'action/ d'expérience, d'un acteur consiste à identifier ces signes de façon à préciser les processus de construction de significations en action » (Sève et al., 2002, p.162). Dans ce sens, le cours d'action /d'expérience correspondrait à un enchaînement de signes qui sont « des unités d'activité significatives émergeant de l'interaction de l'acteur avec une situation (Theureau, 1992, 2000) » cité par (ibid. p.162).

2.2. Analyse du cours d'expérience :

L'objectif de la description et de l'analyse de l'activité est de « construire l'activité telle qu'elle est vécue pour l'acteur dans sa dimension temporelle et en relation avec les caractéristiques de la situation dans laquelle il est engagé » (Durand & Veyrunes, 2005, p.49). Elle poursuit selon les mêmes auteurs deux démarches : une démarche analytique et une autre synthétique.

2.2.1. Une démarche analytique rétro-orientée :

Cette démarche consiste en une analyse locale du cours d'action. Elle commence, d'après (Durand & Veyrunes, 2005), par l'activité « achevée », pour remonter à ses différentes composantes qui ont une « signification élémentaire » pour l'acteur. Il s'agit d'une « démarche rétro-orientée ». Elle a pour objectif de mettre en évidence « les unités et les fractions de l'activité préréflexive -montrable, racontable ou commentable par l'acteur ». Ces unités comme nous l'avons développé auparavant, « émergent de l'articulation dynamique de plusieurs éléments qui en restituent la signification locale c'est-à-dire un signe » (ibid. p.54).

Ainsi les composantes les plus élémentaires correspondant aux composantes du signe hexadique constituent le produit de cette démarche. La première structure d'attente, sélectionne ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation : « le représentamen R ». Cette structure est recherchée d'après toujours les mêmes auteurs, à travers une mise en évidence de:

- « L'engagement (E) » correspondant au « faisceau de préoccupations et des états intentionnels découlant des actions passées, de l'histoire personnelle et professionnelle, des habitudes de l'acteur » ;
- « Attentes potentielles (A) » représentant « l'ensemble des anticipations qui découlent de son cours d'action » ;
- La « Culture de l'acteur ou référentiel (S) » correspondant à « l'ensemble de connaissances issues du cours d'action passé et susceptibles d'être mobilisées à l'instant donné »

Le « représentamen (R) » sélectionné (ou activé), correspond à ce que l'acteur prend en compte, au temps T, dans la situation, pour agir en fonction de sa structure d'attente. Il délimite ainsi « des préoccupations dans la situation eR, des attentes dans la situation aR et un référentiel dans la situation sR », constituant ainsi la deuxième structure d'attente activée en situation et en relation avec le représentamen.

« L'unité U » résulte de ces 4 premières composantes. C'est « la fraction de l'activité préréflexive qui est racontée, montrée ou commentée ».

L'interprétant (I) « traduit que toute activité s'accompagne d'un apprentissage permanent ».

Il est déterminé à partir des généralisations auxquelles les acteurs se réfèrent. Celle-ci

correspondent à « des constructions dans l'action » ou « des validations /invalidations d'éléments anciens issus des cours d'action passés » (Durand & Veyrunes, 2005, p.55).

Cette démarche analytique et rétro orientée, permet de rapprocher des éléments significatifs en relation avec l'expérience de l'acteur au sein d'un couplage structurel asymétrique avec l'environnement.

2.2.2. Une démarche synthético-progressive

La « reconstruction de la dynamique de la production de l'activité signifiante » et « la reproduction de l'action telle qu'elle a été observée », constituent le produit de l'analyse globale du cours d'action (Durand & Veyrunes, 2005). Celle-ci se fait selon une approche « synthético-progressive ». Elle « spécifie l'hypothèse de l'auto-organisation de l'activité ». Les unités élémentaires d'après ces auteurs, « s'enchainent et s'enchâssent en des unités plus larges du fait des relations qu'elles entretiennent entre elles » (p.55). L'analyse globale consiste ainsi en « l'identification des niveaux d'organisation » entre les unités élémentaires déterminées par la démarche analytique. Ces niveaux correspondent à des relations en séquences et en séries entre les unités élémentaires prédéterminées. Deux unités élémentaires pourraient être qualifiées, d'après ces auteurs, en « relation séquentielle », quand « l'engagement global E et les préoccupations dans la situation eR dont ils sont issus, traduisent une préoccupation de même nature ». Mais aussi, quand « le représentamen R de la deuxième unité a pour ancrage le résultat de la première unité élémentaire ». Une séquence serait ainsi le résultat de « plusieurs unités tenus par une relation de dépendance séquentielle ». Cette séquence traduit le « thème significatif préoccupant l'acteur » (ibid. p.56).

Mais quand les unités ou les séquences « n'entretiennent pas de relation de cohérence », c'est-à-dire qu'elles n'ont « pas des préoccupations globales identiques » entre deux temps au cours de l'action, nous parlons dans ce cas de relation sérielles.

Finalement, ces auteurs nous disent que « les analyses locales et les analyses globales permettent de décrire l'activité singulière d'un enseignant en classe » qui peuvent être modéliser par des « types », en tant que prototypes (Rosch, 1978) d'une classe donnée (Durand & Veyrunes, 2005, p.57).

En synthèse

L'analyse de l'activité selon le cours d'action et d'expérience (Durand & Veyrunes, 2005; Theureau, 2005, 2010b, 2012b) se focalise sur le couple acteur-situation. L'objectif recherché est de comprendre comment la situation détermine le processus cognitif de l'acteur. Celui-ci n'est sensible à chaque instant « qu'aux événements pertinents d'une ou plusieurs de ses préoccupations en cours, qui actualisent une ou plusieurs de ses attentes parmi d'autres et qui sont interprétables et interprétés par lui » (Durand et al. 2006 p.65 cité par (Durat, 2020, p.176)). La description et l'analyse de l'activité selon (Durand & Veyrunes, 2005) commence en premier par construire cette activité telle qu'elle est vécue pour l'acteur tout en tenant compte de la dimension temporelle et de la dimension situationnelle. Une mise en évidence par la suite des unités de sens pour l'acteur permettrait de rapprocher son expérience significative pour lui.

3. Cadre d'analyse de l'expérience selon Durat (2020)

1 *Aperçu sur les bases du modèle*

En relation avec la compréhension de l'activité d'interaction de l'enseignant, la mise en évidence de comment celui-ci s'est adapté aux situations rencontrées durant son expérience professionnelle nous pousse à avoir recours au cadre d'analyse de l'expérience selon (Durat, 2020). Celui-ci a pour objectif, « d'accéder à la structure perceptive des professionnels en situation ». Il a été utilisé pour mener « une reconstruction conceptuelle de récits produits selon la méthode des incidents critiques (Flanagan 1954 ; Leclerc et al. 2010) » mais peut s'appliquer à d'autres modes de recueil de l'expérience. L'objectif recherché derrière cette reconstruction est notamment l'attribution de signification ainsi qu'une mise en évidence des savoirs d'action constitués durant l'expérience.

Ce cadre d'analyse a été mobilisé, dans une étude, pour identifier des compétences implicites chez des experts séniors, appelés à être des tuteurs pour des étudiants universitaires. La formalisation de ces compétences devait servir comme « ressource métacognitive dans les échanges avec les étudiants » (Durat, 2020, p.176).

Ce cadre d'analyse de l'expérience (Durat, 2010, 2014, 2020; Durat & Kern, 2019) propose l'analyse de quatre composantes de l'expérience du point de vue de la situation, de l'action, du collectif et du soi, du point de vue des acteurs.

Il a comme postulat de base, la prise de conscience par la réflexion. Celle-ci intervient dans la reconstruction de « la dynamique observable de l'expérience ». Elle correspond d'après Piaget (1974) à « une reconstruction conceptuelle » de ce qu'a produit l'action au sens de rendre conscientes des connexions, des relations entre les différents moments de l'action, voire une généralisation qui dépasse l'action analysée : « la réflexion peut engendrer de nouvelles actions puisque, dans la mesure où on a compris ce qu'on a fait, on ouvre de nouvelles possibilités, mais d'autre part, en tant que modèle explicatif, elle est le point de départ d'une série d'autres conceptualisations » (Durat, 2020, p.176).

Nous avons souligné que selon Dewey, « L'expérience est une forme de mise en sens de l'action, une connexion entre l'action et l'éprouvé des conséquences de son action » (Bourgeois, 2013a). La réflexion et la prise de conscience de ces relations et connexion fourniraient des conditions favorables pour des reconstructions conceptuelles.

Accéder à la structure perceptive des professionnels peut être abordée dans le cadre la relation entre l'action et la perception. Celle-ci est déterminée, d'après Francisco Varela (1980) et Humberto Maturana et Varela (1980), par « la structure du système percevant et non par l'objet perçu ; ce qui est observé est construit en partie par l'observateur et en partie par ce qui est observé, et cette construction se fait dans le langage, à la fois par l'observateur à l'intérieur de lui-même et à l'extérieur, en communication avec les autres » (Durat, 2020, p.176).

2 Articulation des composantes de la structure perceptive

L'organisation cognitive de la perception utilise, d'après Gheorgiu et Kruse 1991 cité par (Durat, 2020), des éléments de l'environnement pour « se réorganiser, former une image cohérente du monde et pouvoir y réagir rapidement ». La construction cognitive de la réalité personnelle serait influencée par « ses systèmes de croyances » et par « l'importance des critères de la réalité ». Former ainsi « une image cohérente dans une situation permet à la personne d'organiser sa pensée et d'orienter son action. L'interprétation et l'attribution de signification se font « à travers des structures de signification propres à chaque personne ». Chaque personne aurait ainsi des structures cognitives lui permettant d'interpréter des actions dans une situation et de leur attribuer des significations. Celle-ci lui permet d'organiser sa pensée et orienter son action en construisant une image cohérente de la situation. Par le

biais de ces structures de significations²³, appelées « Meaning structures » (Lundh (1995, 2000), « chaque personne donne sens aux objets et aux événements de son monde » (Durat, 2020)). « Les structures de significations sont définies comme des structures dans l'esprit humain qui se développent en tant que résultat combiné des prédispositions génétiques et de l'expérience individuelle, et conduisent à des modèles relativement stables de perception, de pensée, de sentiment, de comportement » Lundh (1995), selon la traduction de (Durat, 2020)). La manière dont une idée est perçue, est déterminée d'après Fourié (2000, traduction de Durat) par la structure du percevant et non par l'idée même, ni par la personne qui exprime l'idée » (p.176).

La figure ci-dessous, représente comment les composantes de la structure perceptive de l'expérience du percevant s'articulent.

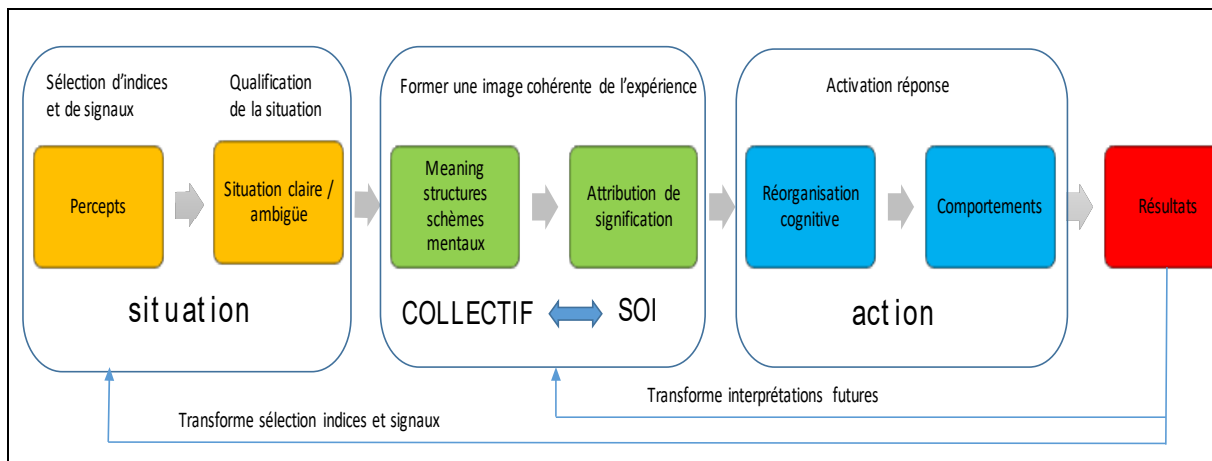


Figure 7: La structure perceptive de l'expérience par le percevant (Durat, 2020, p.178)

Nous avons résumé dans le tableau suivant les caractéristiques de chaque composante.

Composantes	Caractéristiques
Situation	« Les percepts » correspondent aux indices et aux signaux que le percevant relève de son environnement : sélection des indices et des signaux de la situation tels que perçus par la personne (situation de départ) »
	« La reconnaissance de la situation et sa qualification (claire, ambiguë) »
Collectif	« Le schème d'action activé ou inhibé, pris lui-même dans un système de représentations de l'environnement et de soi du percevant »
Soi	« L'attribution de signification qui est faite sur la situation, au regard de la vision de la personne et des influences externes qu'elle demande et/ou reçoit »
Action	« La réorganisation cognitive en vue de sa réponse »
	« L'action réalisée et la règle d'action qui rend manifeste le raisonnement opéré en situation »

²³ Ces structures sont appelées aussi « des structures de représentations, des réseaux sémantiques, des schèmes mentaux ».

	« Le résultat produit en termes de comportement, d'action et de décision qui agira sur la sélection ultérieure des indices et signaux et sur les interprétations des expériences à venir »
--	--

Tableau 17: *Caractéristiques des composantes de la structure perceptive (à partir Durat, 2020)*

3 Les incidents critiques :

Ce cadre d'analyse de l'expérience se base sur des situations où il y a des incidents critiques, en référence à la méthode des incidents critiques. Ces « événements inattendus, aux conséquences négatives » sont considérés comme « des cas privilégiés d'analyse de l'activité (Leplat, 1997) » (Durat, 2014, 2020). Cette méthode a été formalisée par John Flanagan (1954) « comme une technique d'observation pour prévenir et résoudre des problèmes pratiques », elle a été présentée et illustrée par Gendre (1968) puis revue et enrichie par Hoffman et al (1998) comme une « étude de cas au service de l'analyse cognitive de la tâche ».

Un incident critique correspondrait, d'après Durat à « un événement marquant qui s'inscrit dans une situation délicate, déstabilisante, transformée positivement ou non, propice à une pratique réflexive » (p.179). Différents critères pourraient être mobilisés pour choisir les incidents critiques. Dans l'étude réalisée par Durat concernant la conceptualisation des compétences implicites des tuteurs seniors avec qui elle a travaillé, quatre critères ont été mobilisés : 3 critères qui ont été définis par Leclerc et al (2010) et un quatrième critère défini par Durat.

Ces critères consistent au fait que les incidents critiques doivent (Durat, 2020, p.179) :

- « Relater des situations vécues par la personne elle-même ;
- Être circonscrits dans le temps pour permettre une remémoration précise de la situation ;
- Se déployer dans une interaction avec d'autres acteurs ou groupes d'acteurs, ils donneront à voir les rapports aux autres professionnels ;
- Avoir eu un retentissement sur les questionnements professionnels (en termes d'évolution des pratiques par exemple). Ce qui nous permet d'atteindre des situations d'implication forte, voire de transformation personnelle ».

Selon Durat, les incidents critiques en tant « qu'évènements non souhaités, des situations problématiques difficiles à anticiper et pour lesquelles il n'existe pas de stratégie prédéfinie » et du fait qu'ils sont rares et complexes, « obligent une adaptation du professionnel en

fonction des ressources disponibles alors même que les contraintes (temps, sécurité...) peuvent être forte ». Toutefois ces incidents restent dépendants de la personne et de l'expérience vécue. D'après Durat, en fonction de la manière dont les éléments de la situation ont été perçus et interprétés à travers la structure perceptive du percevant, la signification construite et attribuée à la situation change. Aussi, le processus, qui conduit à cette élaboration, pourrait être influencé par des interactions conduisant à une évolution et un changement dans la perception et l'interprétation des indices relevés dans la situation.

En synthèse

La compréhension de la structure perceptive sous-tendant les actions dans des situations (Durat, 2020), permettrait la création de conditions pour une prise de conscience sur les significations attribuées aux situations rencontrées. Les différentes composantes de la structure perceptive constitueraient différentes voies pour accéder à l'initiation d'une prise de conscience sur les schèmes mobilisés ou inhibés pour construire la signification cognitive conduisant ainsi au choix du comportement réalisé.

La focalisation sur la situation telle qu'elle a été qualifiée par l'acteur nous a semblé un élément important pour comprendre comment l'acteur a construit son expérience et surtout comment il s'est adapté pour se développer et évoluer au cours du temps de son expérience. « Conceptualiser une expérience en comprenant sa structure perceptive » pourrait être exploité dans la compréhension de l'activité de l'enseignant en formation ou en accompagnement. C'est aussi dans ce sens que nous avons mobilisé ce cadre d'analyse de l'expérience. La réflexion sur des situations significatives pour les enseignants qui ont de l'expérience est vue dans le sens d'une prise de conscience en tant que construction conceptuelle, à propos des savoirs d'action et compétences développés durant leur expérience (apprentissage implicite) professionnelle.

PROBLÉMATIQUE

Comme nous l'avons développé auparavant, le contexte de la formation des enseignants dans le système éducatif marocain a beaucoup évolué depuis 1956 jusqu'à présent. La formation initiale des enseignants selon la réforme actuelle suit la mouvance internationale à propos de la professionnalisation du métier de l'enseignant. Ses orientations se placent dans un contexte universel, celui de l'accompagnement, de la professionnalisation et du développement professionnel continu.

Nous avons vu que la réflexivité ainsi que les compétences d'un enseignant réflexif capable de s'adapter à l'évolution de la société et à s'engager dans un développement professionnel continu sont recherchées que ce soit à travers la formation initiale ou continue.

Durant la dernière année de la formation initiale, l'enseignant stagiaire est en responsabilité totale dans les établissements publics. Il a pour ressources principalement des enseignants plus anciens que lui. Ces derniers, au vu du contexte de leur développement (formation initiale variée et formation continue occasionnelle, non institutionnalisée ou absente), présentent des profils différents et variables que ce soit au niveau de leurs compétences disciplinaires ou professionnelles.

Avoir recourt à ces enseignants « ressources » pour accompagner les stagiaires et les novices laisse apparaître certains postulats implicites. Il est supposé que l'ancienneté dans un domaine professionnel permettrait d'un côté, la construction de l'expérience et donc du savoir d'action et du savoir expérientiel. D'un autre côté, ces enseignants auraient pu construire des compétences en relation avec l'accompagnement des élèves, qui seraient transférables à l'accompagnement des adultes et d'autres enseignants dans le domaine professionnel. Ces postulats nous poussent à soulever un autre point en relation avec la question de la réflexivité : la réflexivité vis-à-vis de leur propre expérience, et l'accompagnement à la réflexivité des enseignants novices.

Or d'après différents travaux, principalement se basant sur les travaux de Dewey (Bourgeois, 2013) l'expérience n'est pas toujours constructive. Nous pouvons rencontrer ou vivre différentes situations, sans pouvoir en construire de l'expérience. L'expérience relève du « registre de construction de sens qu'un sujet opère de sa propre activité » (Barbier 2013, cité par (Durat, 2020)). Elle correspond d'après Huxley (1954) (ibid. p.195) à ce que « l'individu fait de ce qui lui arrive », de ce qu'il a vécu.

C'est ce qui fait que le recours à la réflexivité sur ses propres pratiques n'est pas toujours une activité évidente ni spontanée. Celle-ci requiert un certain nombre de conditions, notamment la médiation d'autres personnes, dans un cadre d'accompagnement. Cette médiation semble être indispensable à la communication de l'expérience et ainsi à son élaboration (Barbier, 2013).

Différents chercheurs ont attiré notre attention sur l'importance de la relation entre l'accompagné et l'accompagnateur, tuteur ou mentor, dans un objectif de réflexivité. Cette relation ne nécessite pas seulement une écoute attentive et un cadre institutionnel, mais elle nécessite aussi une reconnaissance des compétences indispensables à la mission d'accompagnement. Selon Durat, cette reconnaissance est un « préalable important aussi bien du point de vue de la légitimité des tuteurs que du contenu de la « transmission » ou du partage de l'expérience » (Durat, 2020, p.194). Il ne suffit donc pas d'avoir des années d'ancienneté au travail dans un milieu professionnel pour accompagner efficacement d'autres personnes dans le domaine. Le recours à « l'identification et la conceptualisation du processus d'élaboration des compétences transversales » (entre autres), par la mise en évidence des savoirs d'action construits, reste un objectif important dans l'étude de l'expérience des professionnels. **Comment alors identifier ces compétences et ces savoirs d'action et accompagner d'autres à en identifier ? autrement dit, comment étudier l'activité de ces acteurs pour pouvoir mettre en évidence les savoirs et les compétences construits durant leur expérience professionnelle ?**

Un tuteur d'après Masingue (2009) cité par (Durat, 2020, p.192) doit répondre à trois critères :

- Faire preuve d'une situation professionnelle réussie ;
- Être capable de conceptualiser sa pratique ;
- Être capable de la réinvestir dans d'autres contextes.

Comment alors accompagner des enseignants qui ont de l'expérience, à faire preuve de leurs compétences, à devenir capables de conceptualiser leurs pratiques et capables de les réinvestir dans d'autres contextes ?

L'accompagnement est un concept qui est développé en relation avec l'autonomie et la responsabilisation. Accompagner une personne dans la réflexivité consiste à la création de conditions lui permettant d'analyser son activité, principalement ses actions face aux contraintes de l'environnement. Étant donné que l'expérience relève du « registre de la construction de sens » (Barbier, 2013), comme nous l'avons montré, la création de conditions

lui permettant de construire une expérience en relation avec la réflexivité, une expérience d'analyse réflexive de sa propre activité pourrait être une voie pour une mise en évidence du savoir d'action développé par les enseignants qui ont de l'expérience et en même temps une occasion pour une conceptualisation par une prise de conscience (Durat, 2020) de ses propres connaissances et compétences. Telle serait notre première hypothèse à examiner au cours de ce travail de recherche.

Celle-ci nous conduit à un autre problème plus pragmatique et méthodologique, celui de **comment accompagner ces enseignants pour qu'ils construisent une expérience d'analyse réflexive de leur activité ? Sur quoi porter la réflexivité de l'enseignant et selon quelle approche d'analyse réflexive de l'activité ?**

Selon Dewey (Bourgeois, 2013a) « Il ne peut y avoir expérience que si ces trois processus sont conjointement présents : s'il y a à la fois action du sujet sur son environnement, éprouvé cognitif, affectif et corporel par le sujet de l'impact de son action sur son environnement, et construction de sens par la pensée réflexive conduisant à saisir les liens entre action et éprouvé des conséquences de celle-ci » (p.80). D'un autre côté, Bandura nous dit que « si les gens ne sont pas convaincus qu'ils peuvent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce à leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés » (Carré, 2004, p.19). Entre les deux, il y a la question des attentes de résultat et d'efficacité. Selon Pastré « aucun acteur ne se confronte à une situation sans qu'il ait pour le moins quelques idées préconçues même quand la situation est pour lui est nouvelle et inconnue » (Pastré, 2011, p. 20). Comment se fait la construction de sens chez les enseignants nous semble une voie pour aborder la réflexivité et la réflexion sur l'action.

Le lien matérialisé par l'écart entre les attentes et l'éprouvé des conséquences de ses propres actions pourrait être constructif de sens et ainsi de la pensée réflexive. Selon Dewey (Bourgeois, 2013; Thievenaz, 2017), l'exercice de la pensée réflexive vers la construction du sens, suppose la conjonction de deux conditions : la confrontation du sujet à une situation indéterminée et l'engagement de celui-ci dans un travail réflexif pour donner sens à la situation. Ainsi, l'engagement dans un apprentissage, dans la construction de la pensée réflexive serait dépendant de la façon dont il a qualifié la situation rencontrée (Durat, 2020). D'où notre hypothèse que le recours à la prise de conscience de la relation entre ses propres attentes et l'éprouvé des conséquences de ses propres actions pourrait être une des

conditions dans l'accompagnement à la construction d'une expérience de réflexivité par l'analyse de sa propre activité.

Nous supposons ainsi que la réflexivité pourrait porter sur la relation entre les attentes et l'éprouvé des conséquences par rapport à ses propres actions. Autrement dit, la focalisation sur la relation entre les attentes des enseignants vis-à-vis des élèves et l'éprouvé des conséquences de ses propres actions pourrait être un objet de la réflexivité par la prise de conscience de ces liens dans un objectif de conceptualisation.

C'est ce qui nous pousse à postuler que l'activité devrait être analysée selon différents angles de vue par le recours à différentes approches d'analyse de l'activité.

Pour aborder ces hypothèses, nous avons élaboré un dispositif méthodologique selon les objectifs suivants :

1. Comprendre l'organisation de l'activité de l'enseignant expérimenté par le recours à différentes approches d'analyse réflexive de l'activité ;
2. Accompagner l'analyse réflexive rétrospective de sa propre activité par la création des conditions pour la construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité ;
3. Orienter la réflexion sur l'écart entre les attentes de résultat et d'efficacité et l'éprouvé des conséquences des actions de l'enseignant dans des situations d'interaction.

CHAPITRE 5 : DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE

Visées de la recherche

Notre dispositif méthodologique s'inscrit dans le cadre d'une étude qualitative à visées descriptive, compréhensive et praxéologique :

Descriptive : nous avons eu recours à la mise en évidence des gestes professionnels dans des situations d'interactions en nous focalisant sur les *feedbacks* en tant que gestes de régulations de l'activité de l'enseignant en cours de l'action ;

Compréhensive : par le biais des entretiens d'auto-confrontation nous avons essayé de comprendre comment s'organise l'activité de l'enseignant en situation d'interaction. L'activité de l'enseignant, a été questionnée selon différents angles de vue, en ayant recours à différentes approches d'analyse réflexive de l'activité. Quelles hiérarchisations des préoccupations encadre l'activité d'interaction de l'enseignant ? à quels invariants opératoires se réfère-t-il ? quels choix de structure d'attente mobilise-t-il pour réagir face à des incidents en tant que réaction non attendue ? comment qualifie-t-il les situations inattendues et quels sens attribue-t-il aux percepts relevés ?

Praxéologique : afin de s'inscrire dans une perspective d'accompagnement dans le développement professionnel, des pistes d'accompagnement ont été dégagées à l'aide de la création de conditions permettant la construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité.

En bref, nous nous intéressons à ce que les acteurs font, disent en situation d'interaction, à ce qu'ils disent de ce qu'ils font, aux significations construites par les acteurs, au sens qu'ils donnent à leur activité.

Trois objectifs sont recherchés à travers notre dispositif méthodologique :

- Comprendre l'organisation de l'activité de l'enseignant « expérimenté » ;
- Orienter la réflexion sur l'écart entre les attentes de résultat et d'efficacité et les conséquences des actions de l'enseignant ;
- Créer les conditions pour une construction d'une expérience d'analyse de l'activité comme moyen d'accompagnement.

ÉTAPES DU DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE :

Ce dispositif peut être présenté selon deux axes. Un premier axe a pour objectif de comprendre l'activité de l'enseignant ainsi que de créer les conditions pour une analyse réflexive rétrospective par l'acteur lui-même. Ces conditions se matérialisent par la préparation de l'activité à analyser et par la confrontation de l'acteur aux traces de son activité effective.

Un deuxième axe a pour objectif de chercher comment accompagner les enseignants afin de permettre une prise de conscience dans la construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité. La prise de conscience est vue dans le sens d'une « reconstruction conceptuelle » (Piaget, 1974) de ce qu'a produit l'action au sens de rendre conscientes des connexions, des relations entre les différents moments de l'action » (Durat, 2020, p.176).

Ce dispositif de recherche mobilise une méthode exploitée en ergonomie et en psychologie du travail. Il s'agit de l'entretien d'auto-confrontation simple (Theureau, 2010b), confrontant l'acteur à son activité enregistrée par vidéo. L'acteur est mis dans des conditions lui permettant de commenter « les cognitions pendant l'acte » afin de déterminer « des éléments sur la cognition consciente durant l'action » (Durat & Kern, 2019, p.6). L'auto confrontation peut être qualifiée de premier niveau (Theureau, 2004). Les objectifs recherchés par cet entretien se focalisaient sur les attentes et les préoccupations de l'acteur qui encadreraient son activité d'interaction en classe. Nous avons utilisé un deuxième entretien après avoir mis à la disposition de l'acteur, l'analyse réalisée par le chercheur. Cet entretien avait pour objectif de mettre en évidence des indicateurs de prise de conscience et de construction de sens durant l'expérience construite. Il était aussi l'occasion de réfuter, valider ou compléter le contenu des connaissances déduites dans l'analyse par le chercheur.

Nous présenterons dans le travail qui suit, le contenu de notre dispositif méthodologique qui a été réalisé avec des enseignants experts et volontaires pour accompagner des enseignants novices d'un côté, et pour participer avec nous dans la construction d'une expérience d'analyse réflexive sur leur propre activité, d'un autre côté. La construction d'une expérience de l'analyse réflexive par ces enseignants nous semble un élément indispensable pour pouvoir accompagner d'autres enseignants dans la réflexion sur leurs activités. En outre, le processus de la construction d'une telle expérience pourrait participer aussi dans le développement professionnel de l'acteur et de celui du chercheur.

Nous avons pu subdiviser notre dispositif méthodologique en cinq étapes. Pour chaque étape, nous avons précisé les actions de l'acteur et celles du chercheur.

Étape 1: Mise en place d'un contrat de construction d'une expérience d'analyse et de réflexion sur l'activité :

Durant l'année scolaire 2019 – 2020, en relation avec la réforme de la formation des enseignants, des enseignants experts se sont portés volontaires pour accompagner des enseignants novices. Parmi ces enseignants trois ont acceptés de participer à notre recherche et de participer à la construction d'une expérience d'analyse de leur propre activité.

Ces enseignants, tous avec une expérience dépassant dix ans, appartenaient à un groupe de 11 enseignants accompagnateurs sélectionnés sur la base de leur engagement²⁴ à partager leurs expériences avec des novices en deuxième année de formation initiale, qui est réalisée en responsabilité complète dans des établissements publics.

Ces enseignants pourraient être considérés comme des professionnels qui ont un certain sentiment d'efficacité professionnelle positif (François, 2009). Ils se considèrent capables d'accompagner d'autres enseignants. Ils s'attendent à l'obtention de résultat et d'efficacité de leur accompagnement.

Le contrat consiste au fait que le chercheur s'est engagé à partager avec les acteurs toutes les données recueillies ainsi que celle issues de l'analyse effectuée. Il s'agit de verbatim des séances et de l'entretien ; du contenu de l'analyse qui sera faite par le chercheur. Celui-ci pourrait être considéré comme un accompagnateur, jouant le rôle d'un médiateur entre l'acteur et son activité dans des situations d'interaction enseignant –élèves. Les acteurs se sont engagés, de leur côté, à partager leurs séances de cours, à participer aux différents entretiens et à communiquer leurs « impressions » et leurs remarques sur les documents partagés.

L'objectif principal recherché par ce contrat est de construire ensemble une expérience de l'analyse réflexive de l'activité comme outil d'accompagnement et de développement.

²⁴ Un appel d'accompagnateurs pour les enseignant novices en SVT durant l'année 2019-2020 a été fait par deux directions provinciales. Parmi des centaines d'enseignants seuls 11 ont présenté des projets et ont participé à un entretien de sélection. Les directeurs de leur établissement ont présenté un avis favorable sur l'efficacité de leur enseignement avec les élèves. Le critère recherché par le comité de sélection était principalement leur degré d'engagement et de volontariat dans la réalisation d'une telle mission.

Étape 2: Recueil et traitement des données

1. Préparation de l'activité à analyser

Les séances de cours des enseignants ainsi que les entretiens réalisés avec ces enseignants, étaient enregistrées par vidéo. Le choix de la vidéo nous est apparu indispensable pour avoir accès à l'activité objective de l'enseignant ainsi qu'au verbalisations réalisées durant les entretiens réalisés.

1.1. Séances de cours

Afin de déterminer l'empan de l'activité à analyser, nous avons procédé à des enregistrements de séances, selon le choix des enseignants volontaires.

Ces enregistrements avaient pour but de présenter l'activité telle qu'elle est à l'enseignant. Ils avaient pour objectif d'accéder à la partie active de l'activité d'eux-mêmes en tant qu'enseignants. L'enseignant choisit le moment, le sujet, le groupe des élèves et le contenu de la séance à enregistrer.

Les enregistrements ont été faits par le chercheur ou par l'enseignant lui-même. Une seule caméra est utilisée. Elle est placée au fond de la salle, afin de minimiser l'impact de « l'effet vidéo » sur la conduite de l'enseignant et les élèves et ainsi sur le déroulement de son activité. Dans certains cas (cas où la salle est grande), l'enseignant porte avec lui un enregistreur vocal. Certains enseignants ont enregistré plus d'une séance avec des groupes d'élèves différents pour un même cours ou pour des niveaux scolaires différents. D'autres n'ont enregistré qu'une partie de leur cours. Les attentes des enseignants avant la séance ainsi que leurs impressions après celle-ci, ont été aussi recueillies directement après la séance que ce soit oralement ou par écrit. Laisser le choix aux enseignants était pour nous un élément important, indiquant le degré de leur engagement dans la construction de cette expérience d'un côté et d'un autre côté, indiquant ce que l'enseignant juge indispensable de partager et d'analyser que ce soit en relation avec un problème vécu ou avec des réussites réalisées.

Nous n'allons exploiter que les enregistrements des enseignants qui étaient volontaires pour construire ensemble une expérience d'analyse réflexive de l'activité. Par convention, nous avons attribué des lettres aux enseignants avec qui nous avons travaillé.

Le tableau ci-dessous résume les informations sur les enregistrements²⁵ des séances des 3 enseignants.

Enseignants	Sexe	Ancienneté (ans) / promotion	Date d'enregistrement	Date de l'entretien d'auto-confrontation
A	M	30 (1993)	10/12/2019	21/6/2020
B	F	17(2006)	04/03/2020	21/6/2020
C	F	12 (2011)	16/12/2019	27/12/2019

Tableau 18: Informations sur les trois cas d'enseignants

1.2. Entretiens d'auto-confrontation

Les entretiens d'auto-confrontation ont été aussi enregistrés. Ils avaient pour objectifs d'inciter l'enseignant à commenter sa propre activité, après visualisation de la vidéo d'un côté et d'un autre côté, d'accéder au volet subjectif de l'activité tout en cherchant à mettre en évidence les intentions et/ou les attentes orientant ou encadrant les actions dans des situations d'interaction enseignant élèves. Une compréhension de l'activité de l'enseignant du côté de l'acteur nous permettrait ainsi d'aborder de telles questions : qu'est ce qui le pousse à réagir de cette façon dans de telle situations ? Quelles sont les intentions ou les attentes conscientes et inconscientes qui orienteraient ses actions et réactions face à l'activité de l'élève ? Selon Durand & Veyrunes (2005), les entretiens d'auto-confrontation ouvrent « un accès au point de vue de l'enseignant. Ils constituent des matériaux visant à obtenir des éléments permettant de reconstruire *a posteriori* la signification et l'organisation de l'activité » (p.51).

L'entretien avait aussi pour objectif d'initier une réflexion par l'acteur sur son activité, une réflexion sur l'action et après l'action, à partir de la visualisation de ses gestes en situations d'interaction d'un côté et à partir de ce qu'il a conceptualisé de son action et qu'il juge significatif pour lui et pour le partager, d'un autre côté.

La discussion durant l'entretien s'organisait au fur et à mesure selon les éléments proposés par l'enseignant, éléments jugés pertinents à commenter à propos de son activité. Nous postulons que ces éléments reflètent bien les préoccupations orientant l'activité de l'enseignant. Les questions n'étaient pas vues en référence à ce qui doit être fait, les tâches prescrites. Elles étaient orientées vers ce que fait réellement l'enseignant, ce qu'il

²⁵ Les enregistrements pour les enseignants A et B ont été réalisés à distance des mois après l'enregistrement de leur séance, à cause des conditions particulières vécues au cours de la période du COVID.

communiqué, sur quoi il se focalise, ce qu'il pense, ce qu'il ressent et ce qui le préoccupe. Une focalisation sur avant (modalités de la préparation de la séance), au cours et après la réalisation de la séance (la conformité entre ce qui a été planifié avec ce qui a été réalisé) enregistrée avait pour objectif de recueillir le maximum d'informations pour développer une vision plus globale sur l'activité de l'enseignant et pour recueillir les éléments indispensables pour analyser l'activité selon différents niveaux et selon différents angles de vue.

1.3. Entretien de réflexion

Un deuxième entretien a été réalisé après l'envoi de l'analyse de l'activité selon la perspective du chercheur²⁶, en référence à différentes approches. Cet entretien avait pour but de placer cette analyse, comme objet de réflexion, en la confrontant aux propos de l'acteur. Les objectifs de base recherchés sont :

- Clarifier certaines hypothèses de compréhension de l'activité de l'enseignant dans des situations d'interaction ;
- Introduire des visions externes à la compréhension de l'activité de l'enseignant dans des situations d'interaction ;
- Créer des conditions pour mobiliser des concepts « scientifiques » émanant de différentes approches d'analyse réflexive de l'activité.

2. Traitement des enregistrements vidéo

2.1. Verbatim des séances

La transcription des enregistrements vidéo a été réalisée par le chercheur. Les différentes interactions entre l'enseignant et les élèves réalisées au cours de chaque séance ont été reportées sur des tableaux différenciant le langage vocal et le langage corporel. Ces tableaux ont été envoyés aux enseignants pour complément et validation ainsi que pour présentation de leurs impressions après observation et lecture de leur propre activité.

²⁶ Nous nous sommes inspirées de l'entretien de Co explicitation de Vinatier (2009).

2.2. Verbatim des entretiens

Concernant le contenu des entretiens, il a été transcrit par le chercheur puis découpé en unités d'analyse, en tant qu'un ensemble de paroles qui ont un but en commun. Pour certaines actions – dont on suppose qu'elles avaient une signification pour l'enseignant, du fait qu'elles étaient reprises dans son discours - nous avons proposé hypothétiquement (dans le cas où ce n'était pas énoncé) : le ou les buts, en tant que « représentation cognitive du résultat à atteindre » ; le motif²⁷ (Casalfoire et al., 2003, p.89) qui pourrait générer l'activité et les opérations qui ont permis à l'action d'être accomplie.

Concernant le deuxième entretien réalisé avec l'enseignant, nous avons pu noter au fur et à mesure de l'entretien :

- Les apports de l'enseignant à l'analyse réalisée par le chercheur (réfutation, validation et compléments) ;
- Les « mots » nouveaux utilisés par l'acteur ;
- Les changements enregistrés dans le discours de l'enseignant.

Étape 3 : Analyse de l'activité de l'enseignant selon différentes approches

Cette étape consiste en l'exploitation des enregistrements vidéo en relation avec la séance réalisée en classe et l'entretien d'auto-confrontation.

La présentation durant l'entretien, de la manière dont l'enseignant a préparé la séance enregistrée ainsi que la mise en valeur de ce qui est significatif pour lui, à partir de ce qu'il juge pertinent à partager, nous ont permis de proposer une interprétation plausible de l'organisation de l'activité de celui-ci. L'entretien d'auto-confrontation était ainsi une occasion pour orienter la réflexion sur ce qui est significatif pour l'enseignant. Il était aussi une opportunité pour focaliser l'attention sur le lien entre les actions et l'éprouvé des conséquences de ces actions, comme éléments indispensable dans la construction d'une expérience (lien entre *experimenting* et *experiencing* chez Dewey, comme nous l'avons vu précédemment).

²⁷ « Théoriquement, toute action sensée s'inscrit dans une activité plus globale qui rend compte des motifs de l'acteur, qu'ils soient liés à l'engagement affectif de ce dernier ou à sa position sociale (Leontiev, 1984). L'analyse conduit cependant à faire l'hypothèse que l'absence de motif cache un « motif par défaut » et que le sens de la prescription est à trouver dans la présence contraignante de l'enseignant » (p.89).

Nous avons eu recours à différentes hypothèses pour questionner l'organisation de l'activité de chaque enseignant. Selon (Durat & Kern, 2019), « la médiation d'autrui doit s'adosser à un cadre d'analyse pertinent. La prise de conscience n'est ni spontanée, ni immédiate, ni naturelle, ni forcément aisée et la réflexivité attendue se construit progressivement dans une co-élaboration cognitive et socioaffective » (p.8).

Nous avons comme point de départ l'analyse objective de l'activité en ayant recours aux gestes professionnels selon le modèle de (Bucheton & Soulé, 2009), dans l'objectif de rechercher des incidents critiques potentiels.

Il nous est apparu indispensable de présenter en premier comment l'activité s'organise en apparence, de présenter le côté apparent de l'iceberg en ayant recours au « concept de geste ». Le geste d'après (Dupuy & Soulé, 2021) représente « la forme visible, aisément observable, éventuellement reproductible » (p.5), de l'activité de l'enseignant. Par la suite la mise en évidence des différentes préoccupations encadrant l'activité de l'enseignant nous a permis de déduire une hiérarchisation des préoccupations encadrant les interactions des enseignants.

Nous avons eu recours à des éléments d'autres approches pour approfondir l'analyse et la compréhension de l'activité de l'enseignant en *questionnant certains gestes*, principalement les *feedbacks* en tant que gestes de régulations des actions de l'enseignant au cours de ses interactions avec les élèves.

L'analyse de la partie subjective de l'activité a été, ainsi, matérialisée par *une recherche des composantes des schèmes d'action*, selon (Vergnaud, 2007) mobilisés dans des situations d'interactions. L'activité de l'enseignant était questionnée du côté des connaissances construites durant l'expérience professionnelle, représentées par les invariants opératoires, et qui encadreraient l'activité de l'enseignant en situation d'interaction.

La concentration sur l'analyse de certaines interactions enregistrées dans la séance, avait pour objectif d'approfondir l'analyse. En référence à l'approche sémiologique, telle développées par (Durand & Veyrunes, 2005; Theureau, 2005), une focalisation a été portée sur *les composantes de la structure d'attente mobilisée* pour interagir au sein de quelques unités de sens présentes dans les séances des enseignants.

Le recours au cadre d'analyse de l'expérience de (Durat, 2020) nous a permis de questionner *la structure perceptive de l'acteur* dans des interactions qui avaient du sens pour lui et principalement celles que nous avons considérées comme des incidents critiques. La mise en

évidence des composantes de cette structure nous a permis de soulever des hypothèses sur comment l'activité de l'enseignant s'est adaptée au cours de l'expérience professionnelle.

1. Analyse descriptive de l'activité de l'enseignant

Une analyse descriptive du contenu des enregistrements a été réalisé par le chercheur. L'objectif était de mettre en évidence les gestes en situation d'interaction entre l'enseignant et les élèves. Le postulat de base est l'existence dans toute activité d'une organisation, d'une invariance autour de laquelle s'organise l'activité de l'enseignant et qui pourrait être source des informations sur les préoccupations, les significations qu'ils donnent à leurs actions ainsi que les intentions ou les attentes des enseignants vis-à-vis de l'activité des élèves. L'observation de l'enregistrement vidéo de la séance permet d'inférer sur l'organisation de l'activité de chaque enseignant.

Pour analyser la partie active de l'activité de chaque enseignant nous avons procédé à un traitement de l'enregistrement vidéo de la séance. Il s'agit d'identifier les éléments suivants :

- Découpage de la séance en différents scénarios. Chaque scénario correspond à des actions qui ont le même objectif ;
- Mise en évidence des gestes mobilisés durant les différents scénarios ;
- Report des gestes, pour chaque enseignant, sur un tableau contenant la transcription de la séance, principalement le contenu des interactions entre enseignant élève, ainsi que les comportements non verbaux ;
- Représentation graphique du nombre et de la succession des gestes de l'enseignant et des élèves pour le premier scénario, celui du rappel en début de la séance ;
- Mise en évidence des gestes dominants organisant l'activité de l'enseignante et celle des élèves ;
- Recherche de perturbations et d'incidents durant la séance.

2. Analyse de la partie subjective de l'activité de l'enseignant

L'analyse de la partie subjective de l'activité de chaque enseignant a consisté en un traitement du contenu de l'entretien d'auto-confrontation. Nous avons procédé selon les points suivants :

- Découpage du récit de l'entretien en unités d'analyse, en tant qu'un ensemble de paroles qui ont un but en commun ;
- Confrontation avec les gestes mis en évidence précédemment ;
- Recherche de relations entre les différentes actions ;
- Recherche de relations avec les incidents ;
- Analyse du contenu de l'entretien par des questions selon différentes approches ;
- Présentation des hypothèses sur les attentes de l'enseignant à partir de l'analyse des *feedbacks* en tant que gestes de régulation ;
- Proposition et hiérarchisation des préoccupations encadrant l'activité des enseignants ;
- Recherche d'invariants opératoires, d'unités de sens et des composantes de structures perceptives pour chaque cas.

3. Grilles d'analyse

Nous présentons ci-dessous notre travail de compréhension pour opérationnaliser les modèles conceptuels sous forme de grilles d'analyse. C'est en effet une des difficultés de la recherche en analyse de l'activité d'avoir une vision claire des opérations nécessaires à l'analyse appliquée à un objet de recherche spécifique tout en respectant les points principaux des théoriciens qui ont conçu ces modèles. Les tableaux suivants, résument ainsi le questionnement que nous avons jugé utile en relation avec chaque modèle. Celui-ci nous a servi de fil rouge durant l'exploitation des enregistrements.

Grille d'analyse 1:

En référence aux différents principes encadrant la notion d'expérience chez Dewey développés par (Zeitler & Barbier, 2012b), nous avons élaboré une grille d'analyse pour questionner l'activité de l'enseignant. Le tableau ci-dessous représente les éléments retenus avec les questions à se poser :

Principes	Éléments de la grille d'analyse de l'activité de l'enseignant
Double face de l'expérience	Quelle est la partie active et celle passive de l'expérience de l'enseignant ? Pour une action déterminée, quelles conséquences attendues en termes de transformation de l'environnement ? quelles transformations en retour, consécutive à cette action, sont éprouvées par la personne ?
La mise en relation de sens	Quel sens établit l'acteur entre son action et les conséquences éprouvées de son action ?
L'expérience est continue	Quels indicateurs de l'expérience (s) passée(s) sont mobilisés pour donner sens à l'action dans le présent ? et / ou projetés dans les actions futures ?(à maintenir , à changer ou à éliminer)
L'expérience est à la fois objective et subjective	Quelle valeur d'usage tire l'acteur de son expérience, du sens attribué aux conséquences de ses actions, pour agir ? Il s'y réfère pour refaire, changer ou éviter la reproduction de la même action ?
L'expérience est multidimensionnelle (Bourgeois, 2013a; Zeitler & Barbier, 2012)	Quelles dimensions de l'expérience sont mises en avant par l'acteur pour donner sens à son action ?

Tableau 19: Grille d'analyse pour questionner l'expérience de l'enseignant

Grille d'analyse 2 :

En référence aux travaux sur les gestes professionnels (Bucheton & Soulé, 2009; Jorro & Mercier-Brunel, 2011; Paquette, 1987) , nous nous sommes posées les questions suivantes :

Gestes Professionnels	Questions soulevées
Gestes de l'enseignant et des élèves	De quoi sont composées les interactions enseignant-élèves ? En quoi consistent les interventions de l'enseignant et des élèves durant l'empan d'activité analysé ? Quelles sont les fonctions des différents gestes relevés durant ces interactions ?
Feedback / boucle de rétroaction : rétroaction et rétro information	Quelles relations entre les rétroactions de l'enseignant et les interventions des élèves relevées ? Les interventions des élèves étaient attendues ou non ? Sont-elles prises en compte dans les rétroactions des enseignants ?

Tableau 20: Mise en évidence des gestes d'interaction enseignant-élèves

Grille d'analyse 3 :

À partir des travaux de (Vergnaud, 1989, 2007, 2011a) sur les schèmes, nous avons soulevé un questionnement pour rechercher les différentes composantes du schème dans l'activité de l'enseignant.

Composantes du schème	Répondent à quelles questions ?
-----------------------	---------------------------------

Partie intentionnelle : Un but, ou plusieurs, et le cortège de sous-buts et d'anticipations qui en dérive	Dans quelles intentions le schème a été mobilisé ? Quels sont les buts et les sous buts encadrant l'action ? Quelles anticipations dérivent des buts et sous buts ?
Partie générative du schème : les règles d'action, de prise d'information et de contrôle	Quels sont les actions, les prises d'informations et les contrôles réalisés durant l'empan de l'activité analysée ? Les règles qui engendrent l'activité concernent-ils la prise d'information, le contrôle ou l'action ou les trois ? Selon quelles attentes, besoin suscités par la situation, le schème a été mobilisé ? Qu'est ce qui engendre le décours temporel de l'activité et de la conduite observable ?
Partie épistémique du schème : les invariants opératoires	Quelles informations pertinentes sont prélevées ? Quelles catégories, quelles relations prélèvent l'information pertinente ? Quelles propositions sont tenues pour vraie pour l'acteur ? Quels invariants opératoires articulent ensemble les caractéristiques de la situation, buts, sous buts et règles ? Quel concept en acte oriente les actions ? Selon quels théorèmes en acte, le concept en acte sera mobilisé ? Quels théorèmes en acte, le concept est-il capable d'utiliser dans telle ou telle situation ? Quels sont les objets de la situation choisit ? Comment les reconnaître ? quels sont leurs propriétés ? quelles relations entre leurs propriétés ? Quelle est l'information pertinente à prélever dans la situation ? Quelles conséquences pour l'action, pour la prise d'information ou pour le contrôle ? Quelles inférences sont-elles nécessitées ?
Partie adaptative régulatrice : Inférences	Quelles adaptations locales peut-on déduire ? Quels ajustements progressifs sont enregistrés ? Dans une interaction quel processus de <i>feedback</i> pour quelle réaction ? Quelles possibilités d'inférence permettent de calculer en situation les conséquences des informations recueillies et de propositions tenues pour vraies ? Quelles conséquences des informations recueillies, en situation ? Quelles conséquences des propositions tenues pour vraies ? ((confrontation entre les conséquences des informations recueillies et de celles des théorèmes en acte)) Comment déterminer ce calcul car il est implicite et inconscient ?

Tableau 21: *Mise en évidence des composantes des schèmes mobilisés (Verqnaud, 2007)*

Grille d'analyse 4 :

Ces différents questionnement proviennent des travaux de Theureau et de Durand (Durand & Veyrunes, 2005, p.54). Nous les avons reproduits ci-dessous :

Signe hexadique	Les questions à se poser
------------------------	---------------------------------

Engagement E	Quelles sont les préoccupations et les états intentionnels découlant des actions passées de l'acteur, de son histoire personnelle ou professionnelle, de ses habitudes ?
Attentes A	Quelles sont les anticipations qui découlent de son cours d'action passé ?
Le référentiel S	Quelles sont les connaissances issues du cours d'action passé et susceptibles d'être mobilisées à l'instant donné ?
La Structure d'attente (E,A,S)	Qu'est ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation en référence à la structure d'attente ?
Représentamen	Qu'est-ce que l'acteur prend en compte, au temps t, dans la situation s, pour agir en fonction de sa structure d'attente ?
Préoccupations dans la situation eR	Quelles sont les préoccupations délimitées par le représentamen ?
Attentes dans la situation aR	Quelles sont les attentes concrètes dans la situation à l'instant étudié compte tenu de ses préoccupations dans la situation (eR) Quel résultat attend-il de son action ?
Référentiel dans la situation	Quels sont les éléments de connaissances mobilisés dans la situation pour agir à l'instant étudié compte tenu du représentamen ?
Unité	Fraction préréflexive qui est racontée, montrée ou commentée. Que fait l'acteur ? Que pense-t-il ? Que ressent-il ?
interprétant	Quelles sont les éléments de généralisation qui sont des constructions dans l'action, des validations ou invalidations d'éléments anciens issus des cours d'actions passés ?

Tableau 22: *Mise en évidence des composantes du signe hexadique (Durand & Veyrunes, 2005)*

Grille d'analyse 5:

Nous avons élaboré cette grille à partir du modèle de l'analyse de l'expérience de Durat (2020).

Composantes	Les questions à se poser
Situation	Quels éléments de la situation ont été identifiés ? quels indices ont été sélectionnés par l'acteur ?
	Comment la situation a été qualifiée ? est-elle ambiguë ou claire?
Collectif	Quelle signification a été attribuée à la situation ? Comment l'acteur s'est représenté la situation ? Est-elle claire, maîtrisable ou ambiguë ?
Soi	
Action	En quoi consiste l'action de l'acteur ? Comment il a réagi à la situation ?
	Quels impacts sur les actions qui viennent après ?

Tableau 23: *Mise en évidence des composantes de la structure perceptive de l'expérience pour l'acteur (à partir Durat, 2020)*

Étape 4 : Confrontation de deux registres de compréhension

Cette étape a pour objectif de créer des conditions pour permettre à l'enseignant de porter la réflexion sur le lien entre ses actions et l'éprouvé des conséquences de ces actions. La

construction de l'expérience d'après Dewey (Bourgeois, 2013) ne peut se faire seulement à partir de l'action ou l'éprouvé des conséquences, c'est par la mise en relation de sens entre ces éléments que l'acteur construit son expérience. « Il ne peut y avoir expérience que si ces trois processus sont conjointement présents : s'il y a à la fois action du sujet sur son environnement, éprouvé cognitif, affectif et corporel par le sujet de l'impact de son action sur son environnement et construction de sens par la pensée réflexive conduisant à saisir les liens entre action et éprouvé des conséquences de celle-ci. » (Bourgeois, 2013a, p.80).

Les conditions que nous avons créées pour les enseignants consistent en une confrontation de l'acteur à l'analyse selon la perspective du chercheur. Celle-ci a été élaborée à partir de l'analyse réflexive rétrospective de l'acteur enregistrée. Elle a consisté en un apport de ressources externes à la réflexion de l'enseignant. Selon Durat (Durat, 2020) au service de la conceptualisation de l'activité des acteurs, ces derniers peuvent commenter librement leur expérience. Le chercheur pourrait décomposer et recomposer leurs verbalisations et leur soumettre son analyse élaborée. En référence aux propos de (Durand & Veyrunes, 2005) concernant le fait que « l'auto confrontation laisse des vides et la description de l'activité est toujours fondée sur des inférences et des interprétations à partir de la totalité du corpus et des connaissances du domaine étudié » (p.52). Durat nous propose de ne pas laisser les acteurs seuls dans l'analyse de leur activité. Leur parole pourra ainsi être « adressée et recomposée par le chercheur au service de la conceptualisation ».

Nous avons ainsi élaboré une analyse de l'activité en mobilisant des composantes de différentes approches d'analyse réflexive de l'activité. Des éléments de cette analyse ont été partagés avec les enseignants pour complément, réfutation et/ ou validation des relations proposées. Un entretien a été réalisé avec chaque enseignant dans l'objectif de rechercher des indicateurs de prises de consciences en tant que changement dans les expressions des acteurs d'un côté et l'exploitation de nouveaux termes appartenant à des approches d'analyse de l'activité, exploitées par le chercheur, d'un autre côté. Nous avons essayé de répondre aux questions suivantes :

L'enseignant se réfère-t-il, dans son discours, à ses attentes par rapport aux interventions des élèves ? S'approprie-t-il ou non de nouveaux termes appartenant à l'approche exploitée dans l'analyse de son activité ? Que pense-t-il des relations proposées comme connaissances construites durant son expérience ? Quelles précisions, réfutations, validations propose-t-il ?

En somme, comment transforme-t-il les propositions interprétatives qui lui sont faites, que fait-il de ce dispositif d'analyse conjointe de son expérience ?

Étape 5 : Communication et partage d'expérience

Durant cette étape, l'enseignant est appelé à partager son expérience vécue tout le long de ce processus entre les acteurs qui ont participé à cette recherche ainsi qu'avec d'autres collègues.

Cette étape n'a pas pu se réaliser en totalité à cause des conditions qui régnaient durant la période du Covid. Une rencontre à distance entre deux enseignants a été réalisée afin que chacun communique sur le processus de l'expérience vécue.

Nous leur avons proposé quelques points repères pour organiser leur intervention. Il s'agit :

- D'une présentation des différentes étapes du processus de l'expérience vécue ;
- D'un rappel des réflexions individuelles sur leurs propres actions :
 - Avant et après la visualisation de l'enregistrement vidéo de sa séance ;
 - Après l'entretien d'auto-confrontation ;
 - Après la lecture de l'analyse selon la perspective du chercheur ;
- D'une conclusion présentant leurs impressions après le partage de leur expérience avec leurs collègues.

En synthèse :

Nous avons présenté dans ce chapitre le contenu de notre dispositif méthodologique. Il est organisé sous forme de différentes étapes reliées entre elles. Il a été élaboré par l'intention de créer des conditions pour accompagner des enseignants dans la construction d'une expérience d'analyse réflexive de leur propre activité. Nous avons jugé intéressant de faire ce choix du fait que l'objectif recherché était la compréhension de l'activité construite durant l'expérience professionnelle d'enseignants « experts avec un sentiment d'efficacité positif ». Le tableau ci-dessous résume les différentes étapes de ce dispositif méthodologique tout en précisant les actions réalisées par l'acteur et par le chercheur dans la construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité.

Processus d'accompagnement	Chercheur	Acteur
----------------------------	-----------	--------

Mise en place d'un contrat de construction d'une expérience d'analyse de l'activité	Partager toutes les données recueillies et traitées	Partager leurs séances, leurs réflexions et impressions S'engager durant tout le processus de l'expérience
Recueil des données sur l'activité	Enregistrement par vidéo	Choix de la situation Les intentions de l'enseignant avant la séance et ses impressions après sa réalisation.
Traitement des données	Transcription des interaction Enseignant-élève	Visualisation de l'enregistrement Lecture de la transcription Présentation de ses impressions après la visualisation et après la lecture du verbatim.
Analyse réflexive rétrospective	Entretien d'auto-confrontation	
Analyse pour déterminer l'organisation de l'activité	Enregistrement Transcription Analyse par des éléments de différentes approches d'analyse, comme outil	
Mise en évidence de l'Organisation hypothétique de l'activité	Présentation par écrit des éléments de l'analyse pour l'acteur : invariants opératoires, règles d'actions, structure d'attente, unités de sens	Lecture de l'analyse Réflexion sur l'analyse, ses accords et désaccord , des compléments
Confrontation de 2 registres de compréhension	Entretien dans l'objectif de recherche d'indicateurs de prises de conscience Réfutation, validation et complément des relations proposées	
Partage entre les pairs de l'expérience d'analyse réflexive vécue : quel sens donne-t-il à l'expérience construite ?	Accompagné le partage en sécurisant la communication Focalisation sur les mots mobilisés et les variations des expressions dans le langage.	Présentation d'un exposé Questionner l'expérience de l'autre

Tableau 24: Dispositif méthodologique

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS ET DISCUSSION

CHAPITRE 6 : RÉSULTATS

ANALYSE DE LA PARTIE ACTIVE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

Nous voulons démontrer par cette analyse la présence d'une organisation dans l'activité active de l'enseignant qui peut être perturbée en présence des interventions non attendues de la part des élèves. L'enjeu pour l'accompagnement est donc que la mise en évidence de ces perturbations pourrait être une entrée pour l'analyse réflexive de l'activité subjective de l'enseignant

Le problème soulevé peut-être représenté par les questions suivantes :

En quoi consiste l'intervention de l'enseignant et des élèves durant l'empan d'activité analysé ? quelles fonctions ont les gestes mobilisés au cours de leurs interventions ? quels arrière plans encadrent ces gestes ? selon quelles attentes sont-ils mobilisés ?

Nous présenterons en premier lieu les différents gestes soulevés pour les trois enseignants A, B et C. Nous démontrerons qu'il y a une organisation apparente. Nous analyserons par la suite les gestes en fonction des réactions des élèves aux actions de l'enseignant.

1. Mise en évidence des gestes professionnels dans des situations d'interaction

1.1. *Types de gestes*

À partir de l'enregistrement vidéo de la séance des enseignants et à partir de ce que ces enseignants ont dit sur ce qu'ils ont fait, nous avons pu catégoriser les gestes de l'enseignant selon leurs fonctions dans des situations d'interactions enseignant élèves.

Nous avons organisé ces différents types de gestes dans une catégorisation, sous forme de gestes d'instruction pour objectiver la compréhension des élèves ; des gestes pour réguler les apprentissages des élèves ; des gestes pour gérer la participation en classe ; des gestes en relation avec l'intervention des élèves.

Nous nous sommes concentrée sur les gestes du début de la séance (à partir de la vidéo) pour chaque enseignant. Nous avons représenté l'effectif des différents gestes soulevés dans la figure ci-dessous.

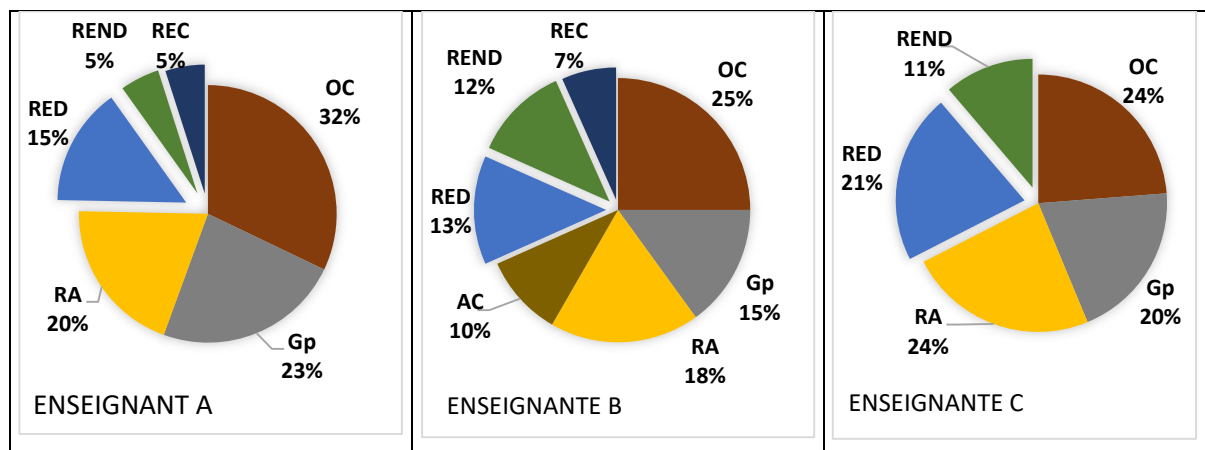


Figure 8: L'effectif des gestes des enseignants en début de séance

Les trois enseignants, adoptent les mêmes gestes durant le début de la séance. Les différents gestes mis en évidence consistent en gestes qui ont pour fonctions²⁸ de :

- Déterminer (objectiver) la compréhension des élèves à propos du contenu de la séance précédente (OC). Il s'agissait surtout de questions adressées par l'enseignant à l'ensemble de la classe ;
- Réguler la gestion de la participation des élèves en situation d'interaction (Gp) . Il s'agit de choisir les élèves qui vont répondre aux questions posées. Le choix se fait à partir des élèves qui lèvent le doigt (RED). Les élèves qui ne lèvent pas le doigt ne sont pas sollicités par les trois enseignants. Parfois les réponses sont données par l'ensemble de la classe (REC) ou par un élève non désigné par l'enseignant (REND) ;
- Réguler les interventions des élèves par la présentation des rétroactions (RA) et parfois par un apport d'informations complémentaires (AC).

Les gestes qui ont pour fonction l'objectivation de la compréhension des élèves, pourraient être catégorisés dans les différentes catégories des gestes professionnels selon le modèle du multi agenda (Bucheton & Soulé, 2009) que ce soit ceux du tissage, d'étayage, de pilotage ou d'apprentissage. L'enseignant par ses questions durant les situations d'interactions, au début de la leçon, pilote le début de la leçon, tout en accompagnant l'élève dans un tissage de sens entre ce qui a été fait avant et ce qui sera traité dans la séance. Par ses questions, il les fait « entrer dans l'indicatif présent de la classe » Pennac cité par (Bucheton & Soulé, 2009, p.34). Concernant les gestes de gestion de la participation de la classe, ils appartiennent aux gestes d'atmosphère. L'intervention de l'enseignant semblerait avoir pour préoccupation de

²⁸ La nomination des gestes en relation avec leurs fonctions a été inspirée de la grille « Miroir des gestes professionnels » développée par (Bocquillon et al. 2017)

maintenir un espace organisé pour l'intervention des élèves. Ces derniers réagissent aux questions de l'enseignant (e) principalement par la verbalisation de réponses.

Les *feedbacks* en tant que gestes de régulation sembleraient avoir comme préoccupation le pilotage, l'étayage ainsi qu'un tissage du sens entre les questions posées et les parties du cours traitées.

Le tableau suivant résume les différentes fonctions des gestes mis en évidence chez ces enseignants en référence aux gestes professionnels déduits du modèle de multi agenda de Bucheton & Soulé, (2009).

Gestes professionnels	Objectiver la compréhension des élèves	Gérer la participation des élèves	Gestes pour la régulation des apprentissages des élèves
Gestes d'apprentissage	x		x
Gestes d'atmosphères		x	
Gestes de pilotages		x	x
Gestes de tissages	x		x
Gestes d'étayages	x		x

Tableau 25: *Gestes professionnels selon leur fonction chez les trois enseignants*

1.2. Une organisation séquentielle des gestes

La même succession est observée dans les gestes de ces enseignants : gestes d'instruction, puis de gestion, puis de régulation puis d'instruction... et ainsi de suite (figure 9). Celle-ci se répète de la même façon pour ces trois enseignants durant la séance.

Nous pouvons supposer que ces différents gestes indiquent une organisation que nous pouvons qualifier « d'organisation séquentielle » (Vergnaud, 2011a) pour l'activité du rappel. Cette organisation peut être représentée de la façon suivante :

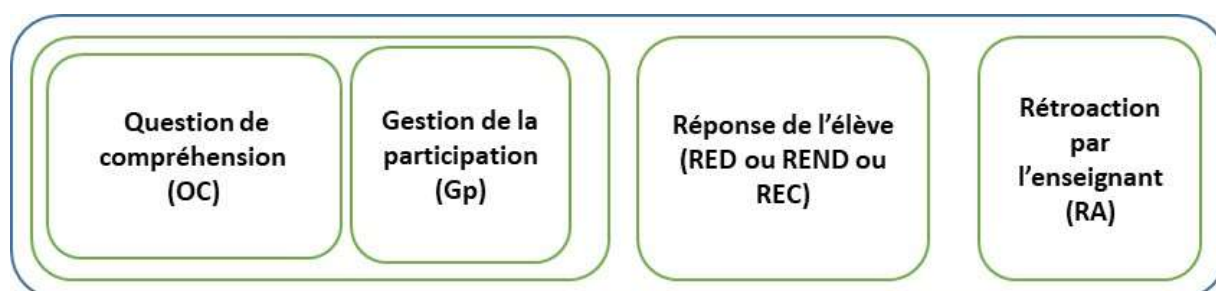


Figure 9: L'organisation séquentielle des gestes durant une unité d'interaction en classe de ces 3 enseignants

(OC: Gestes pour objectiver la compréhension des élèves ; Gp: gestes pour gérer la participation ; RA : rétroaction verbale par l'enseignant ; RED : réponse par un élève qui a levé le doigt ; REND : réponse par un élève qui n'a pas levé le doigt ; REC: réponse par la classe entière.)

Pour les trois enseignants, les gestes au cours des situations d'interactions sont organisés de la même façon. L'action de l'enseignant produit une réaction chez l'élève. L'enseignant après avoir choisi celui qui va présenter sa réaction, réagit à celle-ci par une rétroaction avant de passer à l'action suivante. La rétroaction pour les trois enseignants est axée sur le résultat. Elle est accompagnée soit par des ré-explications, soit par des réorganisations des réponses des élèves ou soit par d'autres questionnements.

Que peut-on apprendre de cette organisation des gestes ? Quelles relations apparaissent entre les différentes actions de l'enseignant ; la réaction de l'élève en tant que conséquences à l'action de l'enseignant et le *feedback* de celui-ci matérialisé par la rétroaction enregistrée ? Ces relations reflètent-elles des interactions ? Sont-elles orientées par les mêmes préoccupations pour ces enseignants ? Quels sens reflètent-elles ? Quelles attentes orienteraient ces « interactions » ? Les rétroactions soulevées pourraient-elles être une entrée pour mieux comprendre les interactions enseignant élèves ?

2. *Feedbacks* en tant que gestes de régulations

Les rétroactions des enseignants en tant que partie visible du processus du *feedback* pourraient nous renseigner sur les attentes de l'enseignant vis-à-vis des réponses des élèves, ainsi que sur comment celles-ci ont été mobilisées : sont-elles fixes ou hypothétiques ? Autrement dit, correspondent-elles à un résultat attendu ou à une question ou une hypothèse en attente de réponse ou de validation ?

Elles pourraient être utilisées comme un outil pour déterminer d'un côté, l'éprouvé des conséquences de l'action de l'enseignant (par exemple, « ma question n'était pas claire » ou « je n'ai pas bien expliqué ou ce n'est pas bien compris ») ou l'éprouvé des conséquences de l'action de l'élève (par exemple, l'élève dira « ma réponse était fausse ou juste » ou « je donne toujours des réponses fausses » ...). D'un autre côté, elles pourraient être considérées comme un indicateur d'incidents en tant que perturbations nécessitant des régulations durant l'action.

Différents types de *feedbacks* matérialisés par des rétroactions ont été soulevés et représentés dans un tableau pour chaque enseignant. Nous avons questionné ces rétroactions afin de proposer des hypothèses à propos de l'éprouvé des conséquences de l'action que ce soit par rapport à l'élève ou par rapport à l'enseignant. Nous avons utilisé des points d'interrogation dans les cases où nous n'avons pas pu faire de déduction. Notre objectif est d'orienter la réflexion sur ce volet pour une prise de conscience du sens de ses propres actions. Nous avons aussi cherché s'il y a des règles qui organisent l'interaction, des catégorisations, des préférences, des oublis, ou des changements de préoccupations qui pourraient indiquer des régulations en action suite à l'apparition de perturbations. Nous présenterons dans ce qui suit l'analyse des gestes de régulations matérialisés par les rétroactions de chaque enseignant vis-à-vis des interventions des élèves (des réactions sous forme de réponses).

Cas de l'enseignant A

À partir des différentes interactions de l'enseignant avec les élèves, nous avons soulevé des changements dans les rétroactions de l'enseignant que nous avons reportés dans le tableau suivant.

Intitulé des rétroactions en tant que Réaction à l'action de l'élève	Exemples d'interaction enseignant-élèves (à partir annexe 1)	Intervention de l'élève en tant qu'action attendue ou pas	Éprouvé hypothétique des conséquences de sa propre action pour	
			l'enseignant	l'élève
Approuve la réponse et reprend la réponse de l'élève	Enseignant A: le document 2, ça représente quoi ? G1 : un sismogramme Enseignant A: un sismogramme.	Réponse attendue et juste	Positif	Positif
« oui » + reprend la réponse et pose une question de précision	Enseignant A: il y a quoi encore ? G2 : degrés	Réponse inattendue	?	?

	Enseignant A: oui, des degrés. Oui, les degrés exprimés en quoi ? G3 : en PSL			
Reprend la réponse de l'élève et demande l'avis des autres élèves	Enseignant A: votre camarade dit que le degré est exprimé en PSL. Est-ce que vous êtes d'accords ? est-ce que PSL ce sont les degrés ? c'est quoi ça ?	Réponse erronée plausible	?	Négatif
Approuve la réponse, Reprend la réponse et pose des questions de précisions	F1 : des types... Enseignant A: des types. Des types de quoi ? F2 : des ondes Enseignant A: des, des ondes...	Réponse possible mais incomplète	Négatif	Négatif ou Incompris?

Tableau 26: Analyse des rétroactions de l'enseignant A (G : élève garçon ; F : élève fille)

Trois types de rétroactions peuvent être mises en évidence à partir des interactions de l'enseignant avec ses élèves. Quand la réponse de l'élève est juste, celui-ci l'approuve et la reprend verbalement. Nous pouvons la considérer comme une réponse attendue par l'enseignant. Il n'existerait pas d'écart entre l'intervention de l'élève et les attentes de l'enseignant. Quand elle est incomplète, l'enseignant pose des questions de précisions afin que les élèves complètent la réponse. Il existerait un écart entre ses attentes et l'intervention de l'élève. L'enseignant dans ce cas développe d'autres attentes en relation avec la réduction de cet écart. Quand la réponse est erronée, l'enseignant reprend la réponse oralement et demande l'avis des autres élèves. Nous pouvons représenter ces modalités d'intervention de l'enseignant A dans le tableau suivant :

Réponses / Attentes	Réponses par l'élève	Réaction de l'enseignant
Absence d'écart par rapport aux attentes	Correcte	Poser autres questions
Il existe un écart / aux attentes	Incomplète	Poser des questions de précision
Différentes des attentes	Erronée	Reprise orale de la réponse Demander l'avis des autres

Tableau 27: Modalités d'intervention enseignant A

L'enseignant a recours consciemment à une stratégie, celle de demander l'avis des autres élèves tout en reprenant oralement la réponse erronée, au cas où elle ne sera pas entendue

par tous les autres, nous dit l'enseignant. Il ajoute que cette action a pour objectif de faire participer les élèves dans la correction puisqu'il s'agit d'un élément déjà étudié en cours. Durant l'empan d'activité analysé, l'enseignant n'a utilisé qu'une seule fois le terme « oui » puis il a repris la réponse de l'élève et a posé une question de précision. Malgré que la réponse fût erronée, l'enseignant n'a pas adopté directement, la stratégie habituelle, celle de demander la correction par les autres élèves. L'enseignant ne s'attendait pas à une telle réponse. Il réfléchissait en même temps qu'il parlait avec l'élève. Nous pouvons supposer dans ce cas qu'il y a eu une perturbation dans les préoccupations de l'enseignant. La réponse n'étant pas attendue, le terme « oui » pourrait être compris comme un indicateur d'un changement de préoccupation. Il est resté focalisé sur le contenu du document analysé et non sur la réponse de l'élève. D'après ce qu'il a dit, l'enseignant a attribué une signification à l'origine de l'erreur : « Tu sais l'élève a parlé des degrés, il s'est trompé parce que les ondes ont été représentées sur un graphe... il a lu l'axe des coordonnées en degré... ». Par la suite il est revenu à ses préoccupations planifiées. Nous pouvons parler d'une régulation au cours de l'action suite à une perturbation inattendue.

Cas de l'enseignante B

À partir des rétroactions de l'enseignant, présenté dans le verbatim de la séance enregistrée, nous avons supposé les attentes de l'enseignant ainsi que l'éprouvé possible des conséquences de l'action de chacun des deux intervenants, l'enseignant et l'élève.

Intitulé des rétroactions en tant que Réaction à l'action de l'élève	Exemples d'interaction enseignante-élèves –à partir de l'annexe 2)	Intervention de l'élève en tant qu'action attendue ou pas	Éprouvé des conséquences de sa propre action pour	
			l'enseignante	l'élève
« oui + apports de précisions à la réponse puis pose une autre question	Enseignante B: Qu'est-ce qu'on a vu la dernière fois ? G : l'influence des facteurs climatiques sur la répartition du cèdre au Maroc oui, on a pris l'exemple du cèdre au Maroc.	Réponse incomplète Par rapport à celle attendue	+	+ ou ?
« oui + informations supplémentaires + questions plus précises	Enseignante B: Qu'est-ce qu'on a conclu ? quelle est la conclusion qu'on a ressortie hier ? oui (en indiquant un élève)	Réponse incomplète par rapport à ce qui est attendu	-	?

	<p>F : On a conclu que la répartition n'est pas influencée par la nature du sol</p> <p>Enseignante B: oui, premièrement, on a trouvé, on a confirmé que la nature du sol n'influence pas la répartition du cèdre. Mais elle est influencée par quoi ? parce qu'on a trouvé des régions au Maroc, des régions qui contiennent le cèdre et d'autres régions qui ne contiennent pas le cèdre. Quelle est la raison de cette répartition ?</p> <p>E : les facteurs climatiques</p> <p>Enseignante B: oui, il y a des facteurs climatiques. On a étudié deux facteurs climatiques. Quels sont ces deux facteurs climatiques dont déjà on a parlé ?</p>			
<p>Pas de rétroaction pour l'élève. Apport d'informations supplémentaires + questions</p>	<p>G : l'altitude.</p> <p>Enseignante B: Dans quelles conditions le cèdre se développe normalement? Est-ce que dans les températures les plus basses ou bien les températures les plus élevées et pour les précipitations, qu'est ce qui se passe ? oui</p>	<p>Intervention inattendue</p>	<p>?</p>	<p>-</p>
<p>« oui + information pour compléter la réponse + une synthèse introduisant des éléments en relation avec l'intervention inattendue : Changement de préoccupation + régulation</p>	<p>F : dans les précipitations très élevées</p> <p>Enseignante B: oui, lorsqu'on a un taux de précipitations ou des quantités de précipitations qui sont très importantes et également pour les températures les plus basses. Donc il préfère les régions montagneuses, là où il y a de manière naturelle les températures les plus basses.</p>	<p>Réponses incomplètes par rapport à ce qui est attendu</p>	<p>+</p>	<p>+ ou ?</p>

Tableau 28: Analyse des rétroactions de l'enseignante B

Toutes les rétroactions de l'enseignante B durant cet empan d'activité débutent par le terme « oui ». L'enseignante valide la réponse de l'élève avant de ne la compléter, de l'organiser, ou de la corriger. Le tableau suivant résume les différents types d'interactions de l'enseignante B:

intervention de l'élève	Réaction de l'enseignant	Réponses / Attentes
Réponse Incomplète	« oui » + apport de précision	Écart par rapport à la réponse attendue : manque

Réponse non précise	« oui »+ organisation de la réponse	Écart / aux attentes : différence dans l'organisation
Correcte	« oui » + informations supplémentaires	Pas d'Écart par rapport attentes
Correcte	Pas de réaction immédiate	Écart / attentes : inattendue

Tableau 29: Modalités d'intervention de l'enseignante B

Quand l'enseignante a été interrompue par une intervention inattendue par un élève qui a pris l'initiative de parler sans lever le doigt, il y a eu une perturbation enregistrée dans le temps et dans le contenu de son intervention. Elle n'a pas réagi de la même façon. Elle a ignoré la réponse de l'élève. Elle a continué son intervention en apportant des informations supplémentaires complétées par une synthèse de ce qui a été dit auparavant. Cette synthèse contient des éléments qui font référence à l'intervention de l'élève. Nous pouvons supposer que l'ignorance de la réponse de l'élève par l'enseignante, n'a été qu'apparente. Sa préoccupation qui était focalisée sur le rappel aurait changé en une préoccupation en relation avec comment traiter l'intervention inattendue de l'élève. Une régulation dans l'action semblerait être réalisée du fait que son intervention a changé que ce soit dans le temps ou dans le contenu des rétroactions avancées. Cette régulation pourrait être considérée comme une régulation dans l'action mais inconsciente. L'enseignante ne s'est rendu compte de ses actions, qu'après avoir lu le verbatim de la séance. Même en regardant la vidéo, elle ne s'en est pas rendu compte.

Cas de l'enseignante C

L'analyse des rétroactions de l'enseignante C montre quelques différences en fonction des élèves. La réponse de l'élève semble être traitée en fonction de qui présente la réponse. Les tableaux suivants présentent quelques exemples de rétroactions enregistrés durant la séance en relation avec le profil des élèves qui répondent.

Intitulé des rétroactions en tant que réaction à l'action de certains élèves	Exemples d'interaction enseignante- bons élèves (à partir de l'annexe 3)	Intervention de l'élève en tant qu'action attendue ou pas	Éprouvé des conséquences de sa propre action pour	
			l'enseignante	l'élève
« Oui » et reprend la réponse de l'élève qui a demandé l'autorisation pour parler (DA)	Enseignante C: C'est quoi un volcan ? levez la main pour parler De quoi est composé un volcan ? oui G3 : D'une chambre magmatique (après	Réponse attendue et juste	Positif +	Positif +

	demande d'autorisation pour parler (DA) Enseignante C: Oui d'une chambre magmatique			
Oui + reprise de la réponse + très bien	G4 : une cheminée cratère (DA) Enseignante C: Oui un cratère, très bien.			
« oui + très bien + reprise de la réponse avec correction de quelques termes	Enseignante C: Oui, en regardant <i>celle qui a demandé la parole</i> ? F1 : la « fonte » partielle des roches Enseignante C: Oui, très bien, la fusion partielle des roches	Réponse juste présentée par F1 Réponse attendue de la part de cette élève	+	+
Oui + reprend la réponse de l'élève même sans demander l'autorisation de parler (SA)	Enseignante C: la fusion partielle des roches en profondeur, d'accord ? Cette fusion donne un magma qui va être stocké dans une chambre magmatique. Ce magma va remonter par la cheminée (<i>en montrant le schéma sur le tableau</i>) F2 : à cause de la pression et la température (SA) Enseignante C: Oui. Il va monter et il va sortir.			
Reprend la réponse de l'élève + très bien	Quand il sort, comment on le nomme ? F2 : une lave (DA) Enseignante C: Une lave. Très bien		+	+
Rétroaction non verbale Rétroaction verbale sous forme d'une remise en question	P/ oui, sous forme de pillows lava. Comment on appelle cette roche ? (<i>Son regard s'est tourné vers groupe 3</i>) F1 : le gabbro ? (LM) Enseignante C: (<i>en hochant la tête et en écartant les yeux</i>) t'es sûre ? G2 : non madame Enseignante C: je vais vous montrer...	Réponse non attendue de la part de F1	?	?

Tableau 30: Analyse des rétroactions de l'enseignante C –bons élèves-

Intitulé des rétroactions en tant que réaction à l'action de certains élèves	Exemples d'interaction enseignante-élèves perturbateurs (à partir de l'annexe 3)	Intervention de l'élève en tant qu'action attendue ou pas	Éprouvé des conséquences de sa propre action pour	
			L'enseignante	L'élève
Rappel « lever la main »	G1 : d'une cheminée principale (Sans demander l'autorisation (SA)) Enseignante C: Levez la main (<i>en retournant et en regardant celui qui a répondu</i>), G1 : d'une cheminée principale (DA) Enseignante C: d'une cheminée principale	Réponse juste mais présentée par G1	+	+
Rappel de la demande d'autorisation sans traiter la réponse de l'élève	G1 : il y a même une cheminée secondaire (SA) Enseignante C: (<i>L'enseignante se retourne, et lui fait le signe de se taire. Puis elle continue le schéma tout en l'annotant.</i>)	Réponse juste	?	?
Rétroaction non verbale	*Maintenant pour voir les roches magmatiques (<i>un temps de silence tout en regardant le groupe 3</i>) vous allez me rappeler (<i>un temps de silence</i>) dans la zone de divergence (<i>en faisant le geste d'éloignement</i>), on a vu ça ? *Élèves : oui G1 : les volcans effusifs Enseignante C : chut (<i>en le regardant</i>). Levez la main. (<i>Elle a foncé les sourcils tout en regardant G1 puis elle s'est tournée vers le groupe 3</i>).	Intervention de G1, non attendue	?	? G1 a commencé à faire semblant de tousser tout en regardant que les autres élèves)
Rétroaction non verbale Reprise de la réponse de l'élève	Enseignante C : il rencontre l'eau, très bien. Il se refroidit rapidement parce que la différence de température, elle est ? ... (<i>regard vers groupe 3</i>) Les élèves : très grande G1 : une qui est très haute et l'autre très basse (SA) Enseignante C : la température de la lave qui sort (<i>regard vers le groupe 1</i>) elle est très haute et la température de l'eau est très	Réponse juste	+	+

	basse. Ce basalte appartient à quel type de roche ? (En regardant le groupe3)			
--	---	--	--	--

Tableau 31: *Analyse des rétroactions de l'enseignante C -élève perturbateur-*

Le tableau suivant résume les différents types d'interventions de l'enseignante C.

Intervention de l'élève	Type d'élèves	Réaction de l'enseignant	Réponses / Attentes
Réponse juste	Bon élève	« Oui » + reformulation de la réponse + très bien	Pas d'Écart par rapport à la réponse attendue
Réponse juste	Élève perturbateur	Dérangement : Ignorance + rappel règles pour parler	Pas de relation avec la question
Réponse erronée	Bon élève	Étonnement + apport d'information	Écart / attentes : réponse inattendue

Tableau 32: *Modalités d'intervention de l'enseignante C*

L'empan de l'activité de l'enseignante C analysé, montre des gestes de régulations verbaux et non verbaux. Les rétroactions connaissent des variations en fonction du contenu des réponses mais aussi en fonction de qui présente cette réponse.

Une demande d'autorisation pour parler semble influencer la réaction de l'enseignante d'un côté. D'un autre côté, l'enseignante attend certaines réponses de la part de certains élèves. Ses gestes de régulations connaissent des variations selon le type d'élève qui intervient. Le verbal est augmenté par ses différents comportements, principalement l'expression du visage, le regard et le positionnement par rapport aux élèves.

Trois types d'interactions pourraient être déterminées en classe faisant ressortir trois catégories d'élèves que nous pouvons représenter par les relations suivantes :

- Interactions avec les élèves perturbateurs qui pourraient être qualifiées d'interactions de contrôle ;
- Interaction avec les bons élèves comme des interactions d'aide et de recherche de réponse correcte ;
- Interactions avec les élèves faibles comme des interactions d'ignorance (inconsciente).

3. Des régulations de perturbations au cours de l'action

Au cours de ces trois séances, des actions ou réactions non attendues de la part des élèves, ont perturbé l'activité de l'enseignant pendant des laps de temps variables. Ces perturbations pourraient être considérées comme des incidents suivis de régulations dans l'action. Différentes régulations ont été enregistrées chez ces 3 enseignants.

3.1. *Régulation maîtrisée*

Concernant l'enseignant A, les réponses non attendues de la part des élèves sont maîtrisées par l'enseignant. Il a construit au cours de son expérience des stratégies qui consistent à :

- Dire « oui » et poser au même élève une question pour qu'il précise sa réponse ;
- Reprendre la réponse non attendue, la présenter aux autres élèves tout en demandant leur avis.

L'enseignant A, a recours à une règle d'action pour gérer un incident, celle de reprendre la réponse et de la présenter aux autres élèves. Il s'agirait d'une régulation proactive construite durant son expérience.

3.2. *Régulation inconsciente*

Pour l'enseignante B, l'intervention d'un élève par une proposition juste mais non attendue, a changé sa réaction et donc sa préoccupation. Elle n'a pas présenté de rétroaction après son intervention. Son rythme d'élocution a connu une perturbation. Elle a apporté une synthèse par la suite tout en introduisant la réponse de l'élève. Pendant ce laps de temps, nous pouvons avancer qu'il y a eu une régulation, une adaptation à la situation. Sa préoccupation, en relation avec le rappel a changé vers comment traiter l'intervention de cet élève. L'incident a produit un changement inconscient dans ses gestes pendant un laps de temps. La régulation était aussi réalisée d'une manière inconsciente.

3.3. *Régulation consciente réactive*

Pour l'enseignante C, l'intervention de l'élève perturbateur, a perturbé son action. Elle s'attendait par ses actions planifiées en amont au bon déroulement de la séance. L'incident a fait rebondir un comportement d'une séance précédente. C'est ce qui a produit un changement dans ses préoccupations. Elle s'est focalisée sur comment contrôler le groupe où il y avait les élèves perturbateurs. Ses actions ont connu des variations : n'autoriser la parole de ces élèves qu'après une demande de l'autorisation ; ignorer leurs réponses s'ils ne demandent pas l'autorisation de parler ; se concentrer sur le groupe tout en se plaçant à côté d'eux ; leur demander de donner leurs réponses en premier ; les avoir tenus à l'œil durant toute la séance. L'incident a produit un changement dans les gestes de l'enseignante et dans l'orientation de toute la séance. Les changements étaient d'une façon consciente. L'incident

a été lié à d'autres incidents qui ont surgi dans des séances précédentes. Toute son intervention est devenue focalisée sur l'anticipation et l'évitement des mêmes conséquences. Une autre perturbation a été enregistrée mais d'une intensité différente. Face à une réponse non attendue de la part d'une bonne élève, l'enseignante a montré son étonnement et a cherché à apporter plus d'explications. Les régulations adoptées par l'enseignante C pourrait être considérée comme des régulations conscientes mais réactives aux interventions non attendues.

Synthèse partielle

L'analyse de l'enregistrement de la séance, en ayant recours aux gestes professionnels, nous a permis de catégoriser les actions de l'enseignant durant des situations d'interaction. Une organisation commune apparaît entre ces 3 enseignants. Nous pouvons l'interpréter à la lumière des travaux de (Bucheton & Soulé, 2009), comme « un indicateur de la maîtrise d'un geste de métier » (p.38), montrant des préconstruits professionnels communs pour gérer l'activité du rappel au début de la séance et même, nous pouvons avancer, pour gérer l'interaction avec les élèves. Toutefois, des variations ont pu être soulevées au niveau de la gestion de l'intervention des élèves. Des perturbations ont été enregistrées chez ces enseignants suites à des réponses ou des interventions inattendues de la part des élèves. Différents types de régulations ont été mises en évidence, indiquant une possibilité de changement de préoccupations.

La focalisation sur les gestes de régulations, les *feedbacks*, en tant que gestes représentant la singularité de l'activité de l'enseignant permet de différencier entre les actions de l'enseignant et déterminer ainsi des éléments particuliers qui pourraient être explicités, en cas de besoin (au cas où l'enseignant ne leur donne pas sens) durant l'entretien d'auto-confrontation. Une focalisation sur ces éléments, telle la régulation adoptée face à une action non attendue de l'élève – une perturbation- pourrait être un moyen d'accompagnement pour une réflexion et une prise de conscience de l'impact de ses propres attentes sur les interactions en classe d'un côté et d'un autre côté sur le choix des régulations adoptées en cours de l'action.

ANALYSE DE LA PARTIE SUBJECTIVE DE L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT

L'analyse de la partie subjective de l'activité de l'enseignant a été questionnée selon différents angles de visions. Nous avons essayé d'aborder le questionnement suivant : Quels schèmes organisent les interactions des enseignants et selon quelles préoccupations ?

Quelles structures d'attentes mobilisés dans des unités de sens pour l'acteur ?

Quelle hiérarchisation de préoccupations pourrait être déduite ?

1. Mise en évidence des préoccupations de l'enseignant en référence au modèle de multi agenda :

Comme nous l'avons souligné avant, la discussion durant l'entretien s'organisait au fur et à mesure selon les éléments proposés par l'enseignant, éléments jugés pertinents à expliciter à propos de son activité. Parfois, une explicitation pour certains gestes est demandée. Nous postulons que ces éléments reflètent bien les préoccupations orientant l'activité de l'enseignant. De quels types de préoccupations s'agit-il ? Selon quelle hiérarchisation des préoccupations, l'activité de chaque enseignant, est-elle organisée ?

À partir de l'analyse du contenu du discours de ces 3 enseignants, il semblerait que le motif de leur activité est d'apporter de l'étayage aux élèves afin qu'ils puissent construire leurs connaissances, apprendre à raisonner et se développer cognitivement. L'étayage correspond d'après (Bucheton & Soulé, 2009), à « l'organisateur central de l'agir enseignant et l'organisateur principal de la co-activité enseignant élève » (p.36). Nous pouvons le considérer comme un des motifs principaux de l'activité d'enseignement pour ces trois enseignants.

Cet étayage connaîtrait des variations selon les objets de savoirs planifiés par l'enseignant que nous pouvons considérer comme les buts de son activité. Selon le modèle de « multi agenda de préoccupations enchâssées » de (Bucheton & Soulé, 2009), la première préoccupation des enseignants est en relation avec les savoirs visés par les situations d'enseignement/apprentissage. Toutes les autres préoccupations s'orienteraient vers ces objets de savoir. « L'identification des savoirs visés, de leur complexité, de leur nécessaire imbrication, de leur évolution en cours d'action, en même temps que celle de la possibilité pour les élèves d'y avoir accès (Zone de proche développement, selon Vygotski, 1985) est une question centrale pour déterminer la nature de l'étayage apporté par l'enseignante »

(Bucheton & Soulé, 2009, p.37). Qu'en est-il pour les 3 enseignants ? Comment les préoccupations sont-elles hiérarchisées chez ces enseignants ?

Cas de l'enseignant A

Pour l'enseignant A, ses buts principaux durant les séances correspondent à apporter une aide aux élèves afin d'assimiler et de maîtriser un savoir. Son étayage consiste en une simplification du savoir pour éviter que l'élève rencontre des blocages dans ses apprentissages. Pour cela, il a recours à une préparation à l'avance de différents « plans », différentes « opérations » pour intervenir rapidement et aider l'élève à dépasser un blocage au cours de la séance. *« Bien sûr, j'imagine des plans, j'imagine que peut être cette situation-là, ne sera pas efficace pour mes élèves donc je dois réagir immédiatement pour éclaircir les choses et faciliter l'intégration de mes élèves dans la situation préparée afin d'atteindre l'objectif ensemble. Donc comme vous avez vu dans ma vidéo, tout le temps je change les questions, je reformule les questions, parfois je sens qu'il y a un blocage quand les élèves me regardent comme ça (il montre avec son visage), bouche bée, alors là j'interviens pour changer la question afin que le message soit clair et soit atteint »*. La « reformulation des questions », est une des opérations à laquelle l'enseignant a recours pour aider les élèves à dépasser des blocages. Elle est encadrée par la relation : « si l'enseignant simplifie les questions, l'élève comprendra ».

Le pilotage de la séance, en tant que création et organisation de la cohérence et de la cohésion de la séance (Bucheton & Soulé, 2009) est planifié aussi avant l'action. L'enseignant imagine, pendant la planification de la séance, le dialogue possible entre lui et ses élèves. Il essaie de planifier la phase d'incertitude durant son activité de l'interaction. Il élabore plusieurs stratégies en vue de la recherche d'une adaptation à la situation qui pourrait apparaître. Le recours au changement de question reste la stratégie la plus adoptée pour permettre à l'élève de dépasser l'obstacle.

Que peut-on comprendre de ces propos ? à quoi serait due l'incertitude à laquelle l'enseignant se prépare ? Est-elle gérée par rapport à ses intentions d'enseignant ou par rapport à ses attentes vis-à-vis de la réaction des élèves ?

Nous pouvons avancer des hypothèses à propos de ses intentions et de ses attentes. Il chercherait à avoir une adéquation entre ses buts et les effets de ses stratégies sur les élèves. Mais en même temps il sait d'avance (selon ses propos), grâce à son expérience, ce qui pourrait poser problème aux élèves. Il s'attend à des erreurs dans les réponses de certains

élèves pour certains savoirs. Il se prépare d'avance à de telles situations où l'élève serait dans l'incapacité de comprendre et d'interagir avec ce que propose l'enseignant. L'enseignant s'attend à des résultats et à une efficacité de ses différentes stratégies adoptées durant sa séance de cours.

Concernant l'organisation de l'espace dialogique entre l'enseignant et ses élèves, la préoccupation de l'atmosphère (Bucheton et Soulé 2009), la rencontre intellectuelle et relationnelle avec les élèves semble être contrôlée à l'avance. Il différencie les élèves, qu'il appelle « *mes élèves* » en deux catégories : ceux qui sont utiles au pilotage de son activité, appelés élèves « *moteurs* » et ceux qui sont des « *repères* ou « *boussoles* » qui lui permettent de s'orienter dans son activité. Les élèves « *moteurs* » apportent de l'aide à l'enseignant. Il fait appel à eux pour dépasser la contrainte du temps quand il est en retard dans la réalisation du programme scolaire. Ils lui permettent d'arriver rapidement aux réponses attendues, et ainsi atteindre ses objectifs pour la séance. « *Personnellement, j'ai un paragraphe qui va me couter vingt minutes si je sens que je suis en retard dans le cours, j'essaie de le réduire le maximum, pour cela je fais recours aux élèves moteurs afin qu'ils me parviennent de l'information exacte juste et je considère que l'objectif est atteint.* Par contre il se réfère aux élèves « *repères* ou *boussoles* », nous dit l'enseignant, pour déterminer si « *ses objectifs* » sont atteints ou si les élèves rencontrent des difficultés. Ils l'aident pour décider quand il doit changer de stratégie. « *Parce que dans une classe hétérogène, après un moment « d'enseignement avec eux » donc on détecte facilement quels sont les élèves qui n'ont pas de difficultés, qu'ils assimilent n'importe quels cours, n'importe comment ou bien n'importe quelle méthode et il y a des éléments qui ont des difficultés, parce que c'est une classe hétérogène, il y a un écart d'apprentissage et d'assimilation. Donc on s'intéresse à ces élèves-là, sont des repères ou bien des boussoles qui orientent vers... c'est-à-dire, corriger, s'il y a des erreurs dans la situation ou bien dans la méthode utilisée afin de parvenir à ce qu'ils assimilent le cours.* »

Concernant la préoccupation du tissage (Bucheton & Soulé, 2009), en tant que recherche de sens à l'apprentissage, elle se matérialise chez l'enseignant A au niveau de la motivation et de la relation entre l'élève et le champ du savoir ou de la discipline en question. En se référant à son passé en tant qu'étudiant, il essaie de présenter des informations sur l'utilité du savoir pour « *faire aimer la matière* » à ses élèves.

« *J'essaie toujours de faire une approche économique... c'est à dire l'intérêt de la géologie dans l'économie pour ne pas laisser la science très abstraite car si elle est trop abstraite elle est*

rejetée par l'élève, il n'est pas engagé...Donc j'essaie toujours par exemple...de découvrir les ondes sismiques et leur intérêt géologiques et même leur intérêt économique. J'ai mentionné ça pour mes élèves c'est l'étude de la variation de vitesse des ondes sismique en profondeur que les géologues puissent détecter des gisements de pétrole, des mines et ainsi de suite. C'est ce que j'essaie de faire et c'est ce que j'attends de mes élèves, c'est qu'ils aiment la matière en quelques sorte et poursuivre leurs études dans la spécialité... ».

Synthèse partielle

Il ressort, à partir de l'analyse des gestes de l'enseignant et de son discours durant l'entretien, que l'enseignant A est préoccupé principalement par comment traiter le contenu enseigné, le savoir scientifique, pour qu'il soit compris par les élèves. Son étayage consiste à simplifier le savoir, à bien l'expliquer en exploitant des stratégies lui permettant d'intervenir rapidement au cours de l'action, pour se faire comprendre. Les préoccupations d'étayage semblent donc se focaliser principalement sur le savoir. Comment comprendre le savoir, comment ne pas trouver de blocage et quel sens lui donner sont les logiques « d'arrière plan » qui encadrent les séances d'enseignement apprentissage. Les autres préoccupations semblent être stabilisées, grâce à son expérience, dans le cadre de contrats bien clairs et bien établis entre l'enseignant et ses différents types d'élèves. Les interventions non attendues des élèves de la part de l'enseignant sont aussi contrôlées par les stratégies développées durant son expérience.

Cas de l'enseignante B

Pour l'enseignante B, l'étayage consiste en la création de conditions convenables pour permettre aux élèves « d'apprendre », principalement les élèves « jugés en difficultés scolaires ». Un pilotage convenable, permettant une organisation et une cohésion de la séance, devient alors le but des différentes actions mises en œuvre par l'enseignante.

Elle réfléchit avant l'action aux différents scénarios et à la manière de traiter et de discuter avec les élèves ainsi qu'au processus à poursuivre pour arriver au résultat attendu.

Toutefois, une atmosphère convenable est nécessaire pour permettre une bonne communication et un tissage avec ce qui a été fait et avec ce qui sera abordé pour donner un sens au contenu de ce pilotage. Les opérations ainsi adoptées sont en relation principalement avec la création d'une « atmosphère cognitive et langagière » pour permettre à l'élève de

mieux comprendre ainsi que de « s'exprimer ». La mise en place d'un tissage pour donner un sens au savoir-enseigné et faire le lien entre le contenu des différentes séances est fait dans l'objectif d'aider les élèves « jugés » en difficultés scolaires. Cela va dans le sens des résultats des travaux de l'équipe de Bucheton. Ils ont montré des différences entre les élèves à propos du tissage. Les « bons élèves » arrivent à tisser eux-mêmes les liens contrairement à ceux jugés en difficultés qui « n'arrivent ni à nommer les tâches réalisées ni à en retrouver l'ordre bien qu'ils les aient accomplies ».

Le recours continuellement aux gestes de tissage matérialisés par l'intérêt apporté par l'enseignante, pour justifier le choix des documents et des questions avancées ; par la répétition de l'objectif des tâches à réaliser ; par le rappel du lien entre ce qui a été fait et ce qui va être abordé. Tous ces gestes pourraient être mis en liaison avec les intentions de l'enseignante matérialisées par des préoccupations d'atmosphère et par l'intérêt qu'elle porte aux élèves « jugés en difficultés ».

De ce fait, tous les gestes professionnels, permettant à l'élève de parler, d'écouter, de penser ou d'apprendre ne pouvaient être efficaces d'après l'enseignante, que dans le cadre d'une relation de confiance bien établie entre les élèves eux-mêmes et avec l'enseignante. C'est un des objectifs primordiaux de l'enseignante B, le fait d'établir cette relation de confiance (objectif atteint souvent à la fin du premier semestre). Les préoccupations en relation avec ces gestes peuvent être comprises chez l'enseignante B, par le choix du mode de travail ainsi que par certaines interventions vis-à-vis d'éléments lui faisant signe au cours de la séance, en relation avec la façon avec laquelle les élèves se tiennent en classe ou avec les réactions des élèves « jugés en difficultés scolaires ».

Nous présenterons dans ce qui suit, différentes actions adoptées par l'enseignante selon un motif d'étayage qui est matérialisée principalement par la préoccupation d'atmosphère (Bucheton et Soulé 2009).

Élèves jugés en difficultés scolaires :

À partir de l'entretien avec l'enseignante, les élèves sont répartis en deux groupes. Ceux qui sont « brillants » et ceux « jugés en difficultés scolaires ». Elle se préoccupe de ces derniers dans le sens de ne pas affaiblir leur confiance en eux même. « *Quand un élève se trompe, les autres rigolent et se moquent de lui. Ce qui va affaiblir sa confiance en soi* ». Il lui arrive de « *pénaliser* » les élèves qui rigolent et se moquent des autres.

« il y a toujours ce risque, il y a toujours ce risque de se tromper et que les autres se moquent d'eux. Donc au début de l'année j'essaie d'apaiser un petit peu la situation et de d'encourager les élèves à s'exprimer même s'ils commettent des erreurs et je pénalise des fois les apprenants qui se moquent des autres. Il faut qu'ils proposent leurs réponses qu'elles soient justes ou fausses. Si quelqu'un se moque de quelqu'un, la deuxième personne n'arrivera plus, elle va donc, elle va affaiblir sa confiance en soi et d'ailleurs ce qu'on cherche c'est qu'il faut établir une situation plus solide de confiance en soi entre les élèves et entre professeur et élève. »

« Comment se tenir en classe » :

L'enseignante B donne de l'importance à la façon avec laquelle les élèves se tiennent en classe. Se tenir avec « les bras croisés » correspond pour elle à un désengagement ou à une non-compréhension. *« Quand j'ai expliqué, les élèves sont restés les bras croisés, ça veut dire qu'ils n'ont pas compris ».*

Pour donner libre accès à leur mémoire, dans le cadre d'une relation de confiance, les élèves sont libres de se tenir comme ils veulent.

« ... donc normalement une classe donc qui prouve, qui montre qu'il y a, donc une confiance donc bien faite, bien établie entre les élèves avec leur prof, je vois donc leur positionnement donc sur leurs chaises ou bien en paillasse, normalement les étudiants ils doivent faire comme ça (elle montre avec son corps) et croiser les bras mais je focalise pas sur cette situation en classe, je laisse libre position pour mes apprenants... il doit prendre une situation dans sa position qui est un peu beaucoup plus à l'aise, il vous prouve qu'il a, ça c'est la première des choses, il vous prouve qu'il a, qu'il est parfaitement à l'aise, et c'est penser, si j'arrive donc à permettre à ces élèves de se comporter de cette manière-là, ils vont donner libre accès à leur mémoire ils vont contribuer beaucoup plus ».

Synthèse partielle

À partir de l'analyse des différents gestes de l'enseignante B durant la séance, ainsi que son récit durant l'entretien, nous avons pu mettre en évidence comment l'enseignante a piloté sa séance et déduire ses préoccupations en relation avec l'étayage apporté aux élèves. C'est ce qui nous a aidée à supposer ses logiques « d'arrière-plan » (Bucheton & Soulé, 2009).

Durant tout l'entretien d'auto-confrontation, l'enseignante B se préoccupait du relationnel entre elle et les élèves, ainsi qu'entre les élèves entre eux. Elle pense qu'une bonne communication nécessite un cadre de confiance entre l'enseignante et les élèves. Ce cadre de

confiance aide l'enseignante dans la détermination des besoins des élèves dans leurs apprentissages. La bonne relation avec les élèves selon elle, permet un bon apprentissage. Les élèves peuvent s'exprimer sur leur difficulté, peuvent intervenir pour expliquer aux autres... La principale préoccupation orientant son activité est en relation avec l'établissement d'une « *charte de qualité de la relation entre l'enseignante et les élèves* » afin d'atteindre un bon étayage des apprentissages des élèves. Les interventions non attendues des élèves sont aussi gérées dans le sens de cette préoccupation relationnelle. « Ne pas décevoir l'élève », « ne pas mettre l'élève dans une situation d'embarras » ..., sont des éléments du référentiel mobilisée dans les situations d'interactions.

Cas de l'enseignante C

Pour l'enseignante C, l'étayage consiste en l'instauration de conditions convenables pour bien « apprendre ». Elle prépare différentes activités pour aborder le contenu de la séance et permettre aux différents élèves de participer de différentes façons. « ... *j'essaie de varier mes actions car il y a des élèves auditifs et d'autres visuels...* » ; « ... *Je fais toujours la même chose. Je demande à deux élèves de lire la situation mais en même temps les autres élèves lisent avec eux en silence...* ». L'étayage pour cette enseignante consisterait en une planification des différentes activités à présenter aux élèves, tout en respectant une certaine démarche : rappel, situation de départ, questionnement, hypothèses, activités pour réfuter les hypothèses puis conclusion. « *Après le rappel, je donne la situation de départ, qu'ils me donnent les questions par écrits, je passe et je vérifie. Puis après, donner des hypothèses pour répondre aux questions...* »

Toutefois, une concentration sur la mise en place de conditions convenables pour gérer la participation des élèves devient une opération prioritaire quand l'enseignante se trouve avec des groupes d'élèves qu'elle juge perturbateurs. « ...*Pour te dire la vérité (tout en inspirant profondément). Je me sens gênée quand j'ai des élèves qui dérangent dans la classe. J'étais très dérangée par ce groupe d'élèves...* ». Gérer la participation des élèves perturbateurs devient une action indispensable pour permettre aux autres élèves d'apprendre. Cette gestion peut être liée à la préoccupation d'étayage pour certains élèves, mais aussi à celles d'atmosphère et de pilotage (Bucheton et Soulé 2009) pour assurer le contenu de la séance en tant qu'objets d'enseignement apprentissage.

Le pilotage de la séance est planifié avant l'action. La gestion de l'incertitude au cours de l'activité d'interaction ne semble poser problème à cette enseignante que dans des classes où elle a des élèves qu'elle juge perturbateurs. Sa préoccupation en relation avec l'atmosphère en tant que gestion de la participation de certains élèves devient prioritaire devant celle d'un pilotage des apprentissages pour ces élèves.

Synthèse partielle

À partir de l'analyse des gestes de l'enseignante C et du contenu de son discours au cours des entretiens, les procédures d'étayage mobilisées par l'enseignante sembleraient avoir pour préoccupation principale : transmettre un savoir selon une procédure précise dans une atmosphère maîtrisée par des règles instaurées avec les élèves. Nous pouvons supposer que ces éléments constituent les logiques d'arrière plans, encadrant ses stratégies d'enseignement apprentissage.

Vers une hiérarchisation des préoccupations de l'enseignant

Le modèle de Bucheton, du « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton & Soulé, 2009) présente les différentes préoccupations qui constituent « les piliers » autour desquels s'élaborent l'agir de l'enseignant. Elles constituent aussi les « organisateurs pragmatiques » (Pastré et al.2006) dominants de l'activité de l'enseignant. Ces différentes préoccupations en plus d'être systémiques (c'est à dire elles co-agissent, rétroagissent les unes avec les autres), modulaires (chacune est liée à l'autre), dynamiques (leurs mises en synergie, leur organisation interne évoluent pendant l'avancée de la leçon), sont aussi hiérarchisées. Une préoccupation peut passer en avant des autres selon les situations mises en place.

La hiérarchisation de ces préoccupations connaît certaines variations entre ces trois enseignants. Pour tous les trois, la préoccupation d'étayage semble être le motif de leur activité. Aider l'élève dans la compréhension d'un savoir, objet d'apprentissage. Toutefois cet étayage met l'accent sur certains gestes préférentiellement à d'autres.

Pour les deux enseignants A et C, les préoccupations d'étayage se focalisent principalement sur comment présenter le savoir aux élèves. L'enseignant A développent consciemment des stratégies pour accompagner les élèves à dépasser le blocage que pourrait rencontrer certains élèves. Il a développé au cours de son expérience des stratégies pour rester focaliser sur ses

préoccupations principales même après la rencontre d'un incident perturbateur. Pour l'enseignante C, la gestion de la participation devient prioritaire dans des situations où il y a des élèves perturbateurs (en plus de ceux jugés bons ou en difficultés). Un changement dans ses préoccupations a été enregistré après l'apparition d'un incident perturbateur.

Pour l'enseignante B, les choses se présentent différemment. Pour cette enseignante, les préoccupations d'étayage seraient en conflit entre gestes d'apprentissage et ceux d'atmosphère. Les différentes actions empêchées durant la réalisation du cours (autonomie dans la création des groupes, avancement réponses directement après la question, diminution du temps de réflexion...) pourraient être expliquées par ce conflit qui fait que la sécurisation des élèves l'emporte sur la recherche d'une compréhension par les élèves. Ceci a été aussi enregistré dans la façon avec laquelle elle a régulé ses interactions / ses actions au cours de l'action, suite à l'incident inattendu, celui de l'intervention inattendue de l'élève.

En synthèse

À partir de l'analyse de l'activité de ces trois enseignants, en ayant recours à l'approche des gestes professionnels dans le cadre du modèle du multi agenda de (Bucheton & Soulé, 2009), il semblerait qu'avec l'expérience, le choix de s'intéresser à une préoccupation au détriment des autres, s'installe. En référence au cas A, l'enseignant semble développer avec l'expérience des règles d'action permettant une hiérarchisation de ses préoccupations. Certaines préoccupations pourraient être résolues et maîtrisées durant la planification de la séance ou durant le déroulement de la séance, sous forme de contrat pédagogique par exemple, tout en attribuant la responsabilité aux élèves. C'est ce qui permet au cas A, de diminuer l'incertitude durant le cours. Pour le cas B, la hiérarchisation des préoccupations a conduit au choix de celle d'atmosphère pour encadrer toutes ses actions au sein des différentes autres préoccupations. Pour le cas C, la situation est différente. La hiérarchisation des préoccupations a connu des variations au cours de la séance. Existerait-il une relation entre la hiérarchisation des préoccupations et les interactions de l'enseignant avec les élèves ?

Le recours à l'approche des gestes professionnels nous a permis de soulever un constat à propos d'une relation entre la hiérarchisation des préoccupations chez l'enseignant et les *feedbacks* en tant que gestes de régulation adoptés au cours des interactions en classe avec les élèves. Face à des incidents non attendus, une variation entre les régulations au cours de l'action a été enregistrée chez les trois cas. L'intervention du cas A semblait être maîtrisée

alors que dans le cas C, elle était réactive face à des réactions inattendues de la part de « types » d'élèves.

2. Mise en évidence des Schèmes organisant l'activité de l'enseignant

En référence à la théorie de la conceptualisation dans l'action et afin de déterminer l'organisation de l'activité des enseignants, nous avons eu recours à la mise en évidence des composantes des catégories du schème (Vergnaud, 2011a). Celui-ci permet de rendre compte de « l'invariance et de la régularité de l'action efficace, indice de l'adaptabilité dans une action aux variations de la situation » (Pastré, 2002, p.11), adaptation à la nouveauté et à la diversité. Les invariants opératoires en tant que connaissances élaborées en acte, par une conceptualisation en action (Vergnaud, 2011a), ont été recherchés dans le discours de l'enseignant principalement en relation avec les rétroactions de l'enseignant par rapport aux réactions des élèves au cours des situations d'interactions.

Nous identifierons ainsi l'organisation de l'activité à partir de l'analyse des enregistrements vidéo des séances de 3 enseignants confrontées au contenu des entretiens d'auto-confrontation. Nous analyserons l'organisation de l'activité de ces enseignants en ayant recours à l'identification des schèmes convoqués pour interagir avec les élèves en début de la séance au cours de la situation du rappel.

Nous avons mis en évidence auparavant l'organisation séquentielle des gestes durant les interactions en classe au début de la séance. Les actions de l'enseignant consistent en des questions de compréhension, de gestions de la participation des élèves et en un apport de rétroactions aux interventions des élèves qui consistaient principalement à répondre aux questions de l'enseignant. Nous allons essayer de questionner ces actions afin de déterminer autour de quel(s) schème(s) l'activité de l'enseignant est-elle organisée.

Nous présenterons dans ce qui suit, les différentes catégories des schèmes que nous avons pu mettre en évidence à partir du questionnement des enregistrements vidéo des séances et des entretiens de ces trois enseignants.

Cas de l'enseignant A

Afin de comprendre l'organisation de l'activité de l'enseignant A, nous avons essayé de questionner ses actions dans des situations d'interactions, afin de chercher des invariances et des régularités dans des actions efficaces. Nous avons pu soulever des indicateurs dans le

discours de l'enseignant sur son activité qui nous ont permis de différencier et de supposer les différentes parties composant le schème autour duquel l'activité de l'enseignant semblerait être organisée.

La partie générative du schème correspond aux règles d'action, de prise d'information et de contrôle qui engendrent le décours temporel de l'activité (Vergnaud, 2007) observable et même non directement observable. Elle a été notre point de départ pour déterminer les différentes catégories du schème. Quelles règles d'action, de prise d'information et de contrôle organiseraient le décours temporel de l'activité de l'enseignant représenté par les actions suivantes : poser des questions ; choisir/ désigner l'élève qui va répondre ; écouter les réponses ; apporter une rétroaction à la réponse de l'élève ?

Le tableau suivant résume les différents éléments déduits :

Parties du schème	Analyse de l'activité de l'enseignant
Actions	Poser des questions ; choisir/ désigner l'élève qui va répondre ; écouter les réponses ; apporter un <i>feedback</i> matérialisé par des rétroactions sous forme : approuver la réponse par le corps, par le terme « oui » en répétant la réponse ; reprendre la réponse incorrecte et demander l'avis des autres élèves
Partie générative	<p><u>Règles d'actions :</u> Afin de transmettre convenablement un savoir aux élèves (motif), l'enseignant planifie comment éviter les blocages chez élèves en simplifiant le savoir et les questions. L'enseignant passe à une autre question si la réponse à la question précédente est correcte ; Quand la réponse est erronée, l'enseignant la reformule et la pose aux autres élèves ; Pour éviter un blocage et rendre le savoir explicite et compréhensible il pose plusieurs questions.</p> <p><u>Prise d'informations :</u> Chercher dans les réponses des indicateurs qui montrent qu'il y a eu: Une compréhension et / ou maîtrise du savoir enseigné ; Un besoin d'apporter des explications supplémentaires ; Un blocage rencontré par l'élève, en se référant aux indicateurs comportementaux : ne pas lever le doigt ; regarder l'enseignant bouche bée.</p> <p><u>Règles de contrôle :</u> Apporter des explications supplémentaires ; Adopter un questionnement varié ; Changer de stratégie en diversifiant les questions : une fois le blocage déterminé nous dit l'enseignant, une réaction rapide (règle d'action) devient indispensable pour dépasser le blocage et garder l'élève engagé dans la situation « d'apprentissage ».</p>
Partie intentionnelle	L'intervention de l'enseignant A, consiste à apporter des explications pour aider l'élève à comprendre le savoir présenté. Il pense que ces derniers n'ont pas le niveau pour le faire seuls. « <i>Ils sont débutants dans l'apprentissage</i> » nous dit l'enseignant.

	<p>Deux buts peuvent être mis en évidence : aider l'élève et comprendre le savoir.</p> <p>Sous buts du but « aider l'élève » : comprendre le savoir est la voie prise par l'enseignant pour atteindre son but</p> <p>Sous but du but « comprendre le savoir » : simplifier le savoir constituant la voie choisie pour atteindre son but</p> <p>Anticipations : éviter le blocage</p> <p>Ses intentions dans le processus de l'enseignement, ont pour visés d'éviter que l'élève ne se bloque dans sa compréhension du savoir à enseigner. Pour cela, ses anticipations se matérialisent par une simplification du savoir à enseigner afin de le rendre accessible aux élèves qui ont des difficultés. Ses anticipations influenceraient donc ses attentes vis-à-vis des réponses des élèves et par la suite ses rétroactions suite aux <i>feedbacks</i> adoptés.</p>
Partie épistémique	<p>Réfléchir au cours de la planification du cours aux différentes situations à adopter pour faire face aux difficultés que pourraient avoir les élèves au cours de la séance, pourrait être considérée comme une connaissance développée, une conceptualisation, durant l'expérience professionnelle de l'enseignant.</p> <p>Il est attentif à la relation entre ce que les élèves disent ou ne disent pas ainsi qu'à l'état de leur visage.</p> <p>Le concept en acte qui semblerait orienter l'activité de l'enseignant consisté au terme « blocage ».</p> <p>C'est aussi un concept qui pourrait être considéré comme un concept pragmatique. L'enseignant l'utilise en explicitant son activité.</p> <p>Le blocage des élèves détecté par l'enseignant à partir de comportements observés ou prévus permettrait d'orienter l'action de l'enseignant. Il est attentif durant la séance aux indicateurs de ce blocage. Il planifie en amont différentes stratégies à adopter dans le cas d'un blocage afin de réagir rapidement pour aider l'élève à le dépasser.</p> <p>Les théorèmes en acte pourraient être exprimés selon les relations suivantes : L'enseignant a développé des connaissances au cours de son expérience personnelle et professionnelle à propos de comment il pourrait éviter le blocage chez l'autre. Il s'agit de :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Décomposer une question pour qu'elle soit simplifiée *Changer les questions en les décomposant permettrait d'aider l'autre à dépasser le blocage. *Le blocage consiste au fait que l'élève ne comprend pas la question *Un savoir non simplifié pourrait produire un blocage de compréhension chez les élèves. *Il y a deux types d'élèves, ceux qui comprennent tout et ceux qui ont besoin d'être aidés pour comprendre. *Un bon enseignant est celui qui explique bien le savoir à enseigner ; celui qui simplifie le savoir ; celui qui intervient rapidement pour ne pas laisser l'élève dans un état de blocage ; celui qui change les questions rapidement pour débloquent les élèves ; celui qui imagine en amont ce qui pourrait créer un blocage chez les élèves ; celui qui termine le programme à temps.
Partie d'adaptation	<p>Il prévoit en amont les difficultés qui pourraient créer des blocages chez ses élèves et imagine différents scénarios, avant l'action, qu'il prend en considération tout en changeant les questions et en les simplifiant.</p> <p>Il s'agit d'un ajustement (inférences) en fonction des spécificités de la situation rencontrée. C'est une « adaptation proactive » développée au cours de l'activité constructive en apportant des modifications au regard des résultats obtenus durant les séances précédentes.</p>

	<p>Les informations prélevées sont en relation avec la réponse attendue et aussi avec l'état du visage de l'élève :</p> <p>Si la réponse correspond à ce qui est attendu, l'enseignant passe à une autre question</p> <p>Si la réponse est fautive, il la reprend et demande l'avis des autres élèves</p> <p>Si l'enseignant simplifie la question, l'élève comprendra</p> <p>Si la réponse est erronée c'est que l'élève n'a pas bien compris</p> <p>Si l'élève ne répond pas c'est qu'il est bloqué.</p> <p>Si les élèves ne répondent pas, et expriment par leur visage qu'ils ne savent pas, l'enseignant intervient rapidement en modifiant la question, en la simplifiant.</p> <p>« Si le cours contient des éléments difficiles à comprendre par les élèves alors je dois réfléchir et prévoir différents plans d'intervention, avant la séance »</p> <p>« Pour atteindre l'objectif du cours avec mes élèves, je dois faciliter leur intégration dans la situation. Pour cela, je dois clarifier ce que je leur présente (le savoir, les questions...). »</p> <p>« Si les élèves ne participent pas, ne lèvent pas le doigt, c'est qu'ils ont des difficultés pour s'intégrer dans le groupe classe, c'est-à-dire des difficultés pour comprendre ce qui est demandé. »</p> <p>« Si l'élève lève le doigt cela veut dire qu'il a compris et qu'il connaît la réponse ».</p> <p>« Si les élèves trouvent des difficultés de compréhension, je dois réagir rapidement pour atteindre « ensemble » les objectifs de la séance »</p> <p>« Quand les élèves me regardent avec les yeux écartés et bouche bée, c'est qu'ils ont un blocage. Je dois agir rapidement en changeant les questions. »</p>
--	---

Tableau 33: Parties des schèmes de l'enseignant A

À partir de cette analyse nous pouvons déduire certains éléments que nous pouvons représenter dans les points suivants :

Préparation à l'incertitude / contrôle de l'incertitude dans l'activité :

Au cours de son discours l'enseignant utilisait des expressions tels que : « *bien sûr ... donc je dois réagir...* » qui nous semble indiquer une évidence chez cet enseignant, de réfléchir par avance aux possibilités que les élèves pourraient rencontrer des difficultés de compréhension afin d'agir rapidement et différemment. L'enseignant produit donc non seulement une mais plusieurs anticipations sur le déroulement de la situation, son évolution : « *Bien sûr il y a toujours des plans, plan A, plan B, j'imagine que peut être cette situation-là ne sera pas efficace pour mes élèves donc je dois réagir immédiatement pour éclaircir les choses et faciliter l'intégration de mes élèves dans la situation préparée afin d'atteindre l'objectif ensemble.* »

Il élabore plusieurs stratégies en vue de son adaptation à la situation. Il réfléchit à différents plans de réalisation du cours. Avoir plusieurs stratégies à disposition pourrait être considéré comme un théorème en acte développé au cours de son expérience. Il n'est pas enserré par un protocole unique et rigide, comme c'est parfois le cas auprès des enseignants débutants, mais envisage d'emblée l'éventualité de devoir recourir à différentes stratégies, et donc de s'y préparer. Son objectif principal est ici l'efficacité de l'apprentissage pour les élèves, mais nous

verrons plus loin qu'un autre objectif se substitue parfois à celui-ci. Ce que le professionnel observe, c'est l'adéquation entre ses buts et les effets sur les élèves de la situation didactique préparée.

Les réactions immédiates consistent dans le changement de stratégie et/ou la reformulation des questions.

« Mais oui mais oui bien sûr ça arrive toujours et ça dépend des séquences ou bien des thèmes traités par les élèves. Il y a des thèmes qu'on trouve où les élèves trouvent des difficultés à apprendre ou bien à assimiler. Alors on essaie de changer les questions, parfois entre deux classes, on change même la situation didactique. On la change complètement. Parce que parfois, on se trompe. On se trompe, quand il s'agit d'un thème pour la première fois à enseigner, on se trompe dans les situations. On croit que ça peut aller ça peut aider les élèves à assimiler et à apprendre le cours mais lors de l'opérationnalisation de la situation, on se confronte alors à l'échec donc là on change complètement la situation. Oui ça ça arrive » (...)

À la question si dans la séance enregistrée, il y a eu des difficultés ou un échec qui a nécessité un changement de stratégie, l'enseignant nous a répondu :

« Non non pas du tout, ce sont des situations que j'ai vécues lors du changement de programmes. Vous savez bien que lorsque le programme change ; pour la première fois qu'on enseigne un thème ou bien une leçon pour la première fois donc on n'aura pas autant des techniques et de concept et de situation pour la faire approcher aux apprenants, alors là il y a il y a il y aura des difficultés malgré l'ancienneté, malgré l'expérience. En tant qu'enseignant, lorsqu'on prévoit des situations, on est toujours dans le positif c'est-à-dire, on peut atteindre, c'est facile... on n'essaie pas d'anticiper les obstacles jusqu'au moment où on la vit, alors on se met dans heu. Vivre l'obstacle, c'est lui qui va nous juger que ça soit le comportement ou bien la situation didactique qui doit être mise en question. »

Cette évidence est le résultat d'un développement, d'une conceptualisation qui s'est enrichie au cours de son expérience professionnelle. On comprend d'une part qu'initialement, l'obstacle à l'apprentissage n'est pas forcément prévu, mais la rencontre effective des difficultés, qualifiée par l'enseignant d'erreur, voire d'échecs, oblige à leur anticipation par la suite. C'est donc dans la variété des situations (changement de programme par exemple) que se développe l'identification de classes de situations diverses. D'autre part, indépendants de l'expérience et des compétences, les obstacles imprévus changent de statut aux yeux de l'enseignant et prennent une vraie valeur, une place reconnue dans la régulation de l'activité.

Elle indique aussi le développement de régulation qui est alors intégrée dans le raisonnement cognitif, régulation qui se manifeste à travers des règles d'action.

Les anticipations qui permettront une régulation dans son raisonnement cognitif peuvent être présentées comme des réponses au questionnement suivant (implicite et inféré à partir de ses déclarations) :

- Quelle sont les situations, les savoirs qui pourraient poser problème de compréhension aux élèves ?
- Si un problème survient, comment et quand dois-je réagir pour y remédier ?

Notion de « Blocage » :

La régulation intervient quand l'enseignant doit changer de stratégie. Ce changement est consécutif à la nécessité de détecter le « blocage » de l'apprentissage chez les élèves et se fait selon les prises d'information permises grâce aux indicateurs suivants :

- Les élèves ne lèvent pas le doigt ;
- Les élèves regardent l'enseignant bouche bée.

« Si les élèves regardent l'enseignant en écartant les yeux avec bouche bée cela veut dire qu'ils sont bloqués, qu'ils n'ont pas compris » (prise d'information : indicateurs d'incompréhension) donc il faut agir rapidement en changeant les questions.

La notion de blocage peut être considérée comme un concept pragmatique, qui régule l'activité « efficace » de l'enseignant. C'est un concept construit dans l'action et permet de faire un diagnostic afin d'orienter l'action et faire des régulations pour atteindre l'efficacité de l'action.

Régulation au cours de l'action :

La participation ou non-participation des élèves, la fréquence de leur participation et le type de réponse sont des observables du type de situation dans laquelle se trouve l'enseignant, mais aussi de qui dans son public, est dans le processus d'apprentissage. Les indicateurs servent donc aussi pour différencier entre les élèves qui ont compris et ceux qui ont des blocages.

L'enseignant A différencie ainsi les élèves en deux catégories utiles au pilotage de son activité, ceux qui sont « moteurs » et ceux qui sont des « repères ou « boussoles » pour l'orientation de son activité. S'ajoute à cette catégorisation une qualification utilisée par l'enseignant de « mes élèves ».

Les élèves repères :

Les élèves repères orientent l'activité de l'enseignant. Il se réfère à eux pour déterminer si « ses objectifs » sont atteints ou pas. Une faible fréquence de participation est expliquée par l'enseignant comme un problème de compréhension ou parfois de timidité.

Pour dépasser la cause de ce blocage l'enseignant A change de stratégies et pose les questions différemment.

« Si peu d'élèves s'engagent par la réponse, alors la question n'est pas claire et dans ce cas il faut l'accompagner avec d'autres questions » (théorème en acte)

« Parce que dans une classe hétérogène, après un moment d'enseignement avec eux donc on détecte facilement quels sont les élèves qui n'ont pas de difficultés, qu'ils assimilent n'importe quels cours, n'importe comment ou bien n'importe quelle méthode et il y a des éléments qui ont des difficultés, parce que c'est une classe hétérogène, il y a un écart d'apprentissage et d'assimilation. Donc on s'intéresse à ces élèves-là, sont des repères ou bien des boussoles qui orientent vers c'est-à-dire, corriger, s'il y a des erreurs dans la situation ou bien dans la méthode utilisée afin de faire parvenir à ce qu'ils assimilent le cours. »

Les élèves moteurs de la classe :

Les élèves moteurs apportent de l'aide à l'enseignant. Il fait appel à eux pour dépasser la contrainte du temps quand il est en retard dans la réalisation du programme. Ils lui donnent rapidement les réponses attendues, lui permettant d'atteindre l'objectif de la séance.

« Personnellement, j'ai un paragraphe qui va me couter vingt minutes si je sens que je suis en retard dans le cours, j'essaie de le réduire le maximum, pour cela je fais recours aux élèves moteurs afin qu'ils me parviennent de l'information exacte juste et je considère que l'objectif est atteint... »

Cette catégorie des élèves moteurs nous révèle dans ce verbatim un autre usage de la régulation qui suppose une transformation des priorités de l'enseignant : nous avons vu dans ses déclarations préalables que son objectif principal était l'efficacité de l'apprentissage pour les élèves, l'apprentissage comme cible de l'activité de l'enseignant selon Bucheton, mais dans ce cas, un autre objectif se substitue à celui-ci. C'est plutôt la gestion de la temporalité par rapport à la progression, qui prend le dessus, ce que Bucheton nomme le pilotage et l'organisation de l'avancée de la leçon.

L'intérêt porté aux élèves moteurs semble être une évidence généralisée entre les enseignants sans différenciation entre novices et experts.

« Il y a des moments que d'après ma petite expérience dans l'accompagnement, la majorité si j'ose dire des enseignants, que ça soit même les anciens enseignants, ils s'intéressent aux éléments moteurs de la classe, c'est-à-dire, lors du déroulement du cours, s'intéresse à ces éléments-là. Parce qu'en tant qu'enseignant, on est sous la contrainte du temps avec le programme. On essaie d'achever le programme le plutôt possible, alors cette contrainte-là, bloque, entrave en quelque sorte le professeur à être au profit de tous les élèves.

La notion d'élèves « moteurs » peut être considérée comme un concept pragmatique partagé, organisateur de l'activité de régulation de la situation d'enseignement de l'enseignant. Une organisation dans le choix de stratégies à adopter pour atteindre des objectifs d'enseignement mais pas d'apprentissage.

Les différents indicateurs (Pastré 2006, p.164) y sont repérables :

- C'est un concept construit dans l'action ;
- Il permet d'organiser l'action en identifiant dans quelle classe de situation l'enseignant se trouve. Il permet de faire le diagnostic et ainsi orienter l'action pour qu'elle soit efficace.

Il a une dimension sociale, reconnu comme organisateur de l'action par un ensemble d'enseignant, par la communauté professionnelle.

« Mes élèves » une catégorie qui indique un régime de fonctionnement :

Pour l'enseignant, *« Des élèves auxquels j'ai enseigné des années successives, deviennent « mes élèves » ».*

L'expression « Mes élèves » veut dire que l'enseignant connaît le niveau des élèves même avant d'entamer une nouvelle séance ou un nouvel apprentissage.

L'expression « Mes élèves » peut être considérée comme révélatrice d'un régime de fonctionnement normal et confortable, dans lequel de nombreux paramètres sont connus, le groupe est familier et la situation donc potentiellement moins imprévisible. Un régime qui change avec le changement de situation lié au changement de profil des apprenants :

« Enseigner les adolescents, c'est tout à fait différent d'exposer pour les adultes. Donc pour les adultes, j'ai vu que mon intervention est un peu limitée » ... « leur niveau (des adolescents) que ça soit au niveau de la matière ou bien la langue à enseigner en français, c'est un peu, un peu, n'est pas encourageant et entrave d'évoluer rapidement avec ces élèves ».

Synthèse partielle

En résumé, avec l'expérience l'enseignant A prévoit les blocages que peuvent avoir ses élèves et prépare / imagine des stratégies à adopter pour les éviter et pour agir rapidement en cas de besoin. Il a développé aussi des règles d'action pour mieux contrôler les perturbations qu'il pourrait rencontrer. Ainsi face à une réponse non attendue, l'enseignant reprend la réponse et demande l'avis des élèves. Il réagit de cette façon non parce que ça lui permet d'avoir du temps pour choisir comment traiter la réponse de l'élève, mais pour permettre aux élèves de corriger la réponse de leur collègue quand il s'agit de quelque chose déjà abordée en cours. Par ailleurs, le « blocage » des élèves, détecté par l'enseignant à partir de comportements observés ou prévus, permet d'orienter son action. Il est attentif durant la séance aux indicateurs de ce blocage. Il planifie en amont différentes stratégies à adopter afin de réagir rapidement pour aider l'élève à dépasser ce blocage. Le « blocage » peut être alors considéré comme un « concept pragmatique », permettant de diagnostiquer « *le fonctionnement de l'élève* ». Celui-ci pourrait être considéré comme « normal » quand l'élève comprend ce qu'avance ou propose l'enseignant. Il change en fonctionnement « bloqué » quand il ne comprend pas la question ou le contenu communiqué. L'intervention rapide de l'enseignant a pour objectif de débloquer la situation par un changement de la « stratégie adoptée ». Cette rapidité dans l'intervention nécessite, d'après l'enseignant A, une planification en amont, avant l'action.

Dans des conditions non favorables, tels que le manque de temps pour finir le programme, l'enseignant décide de changer de stratégie de gestion de participation et « fait appel aux élèves *« moteurs »* ». Il s'agit d'un ajustement (inférences) en fonction des spécificités de la situation rencontrée. C'est une « adaptation proactive » développée au cours de l'activité constructive en apportant des modifications au regard des résultats obtenus durant les séances précédentes.

Ces différents éléments déterminés pourraient être considérés comme le modèle opératif de l'enseignant A, modèle diagnostiquant et orientant ses actions dans les situations d'interactions analysées. Ce modèle semble orienter aussi ses réactions aux interventions des élèves. Nous pouvons avancer que les attentes de l'enseignant pourraient être orientées par les éléments de ce modèle. Une expertise semble être développée durant son expérience, permettant ainsi un contrôle de ses réactions et des attentes stabilisées encadrant ses gestes de régulations même après des perturbations.

Cas de l'enseignante B :

L'activité de l'enseignante B semble être organisée autour d'un étayage pour les élèves jugés en difficultés scolaire. Cet étayage concernerait plus la création de conditions de communications entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves jugés en réussites et ceux jugés en difficultés. Il semblerait que les différentes régulations réalisées durant la séance, s'organiseraient autour de deux buts : assimiler un savoir et sécuriser les élèves. Les connaissances qui sembleraient encadrer les actions et les paroles de l'enseignante pourraient être considérées ainsi comme des propositions « tenues pour vraies » encadrant deux concepts en acte : « assimilation d'un savoir » et « sécurisation des élèves ».

Le tableau ci-dessous résume les différentes composantes, déduites du discours de l'enseignante sur son activité, constituant ainsi les deux schèmes que nous avons repérés autour desquels l'activité de l'enseignante semblerait être organisée.

Partie intentionnelle : Buts et intention	But 1 : Vérifier l'assimilation de connaissances traitées durant la dernière séance pour faciliter les apprentissages de la séance en cours	But 2 : créer un climat de confiance et du bien-être pour les élèves afin de maintenir leur confiance en soi et ainsi leur attribuer le pouvoir d'agir en classe.
Partie générative / règles d'actions	<p>Actions : Poser des questions compréhensives à propos de ce qui a été traité dans la dernière séance ; Présenter des rétroactions pour compléter, organiser le contenu des réponses.</p> <p>Prises d'information : Détecter quand il faut apporter plus d'explication :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Retard dans l'apport de la réponse *Réponse incomplète *Réponse fausse <p>Règles de contrôle : Réactions adoptées pour permettre l'assimilation du savoir :</p> <ul style="list-style-type: none"> *Simplifier la question en la décomposant en plusieurs d'autres questions *Compléter les réponses *Apporter des explications supplémentaires, des exemples ou des indices en relation avec la réponse attendue. 	<p>Accepter et Valider les réponses des élèves Compléter les réponses incomplètes Reformuler les réponses males exprimées Apporter des explications supplémentaires Choisir les élèves qui peuvent donner leur réponse parmi ceux qui lèvent le doigt Ne pas désigner les élèves qui ne lèvent pas le doigt</p>
Partie adaptative/inférences	Si la réponse donnée par l'élève est fausse, je repose la question à d'autres élèves	Si je pose une question, je vais choisir un élève parmi les volontaires Si un élève me donne une réponse, je valide d'abord sa réponse par « oui »

	<p>Si la réponse est incomplète, j'apporte des compléments et des explications</p> <p>Les ajustements apportés se basent sur deux points : les élèves sont incapables de comprendre seuls un savoir, contrairement aux adultes ; certains élèves ont des lacunes qui ont été déterminées au cours de l'évaluation diagnostique.</p>	<p>Si un élève ne lève pas le doigt, je ne vais pas lui demander de répondre. Les spécificités de la situation prise en considération dans les ajustements se baseraient sur des inférences telles que « les élèves sont timides ; ils ont peur de se tromper ; ils ont peur de la réaction de leurs collègues », etc...</p>
Partie épistémique / Invariants opératoires	<p>Concept en acte : Aider les élèves dans l'assimilation d'un savoir</p> <p>Théorèmes en acte : Je sais qu'en faisant le rappel de toutes les étapes poursuivies durant la dernière séance, les élèves pourront bien assimiler la suite de la leçon ; Je sais qu'il faut réexpliquer pour permettre à ceux qui ont des difficultés de bien comprendre ; Je sais que les élèves se corrigent entre eux en écoutant les réponses des autres. Je sais qu'il faut constamment rappeler les élèves le droit à l'erreur</p> <p>Je sais que La mission de l'enseignant est de : *Aider les élèves dans la compréhension du savoir *Apporter des explications pour permettre aux élèves d'apprendre</p>	<p>Concept en acte : sécuriser l'élève en évitant qu'il soit dans une situation dérangeante</p> <p>Théorème en acte : Je sais qu'il y a des élèves qui sont timides et ont des difficultés pour comprendre ou pour communiquer ; Je sais que les élèves se moquent de ceux qui présentent des réponses fausses ; Je sais qu'il faut intervenir rapidement pour empêcher les élèves de se moquer de ceux qui se trompent ; Je sais que pour encourager les élèves à présenter leurs réponses je dois accepter en premier leurs réponses puis apporter les compléments et les modifications nécessaires ; Je sais que c'est important d'encourager une certaine liberté dans la façon de se tenir en classe, ou choisir avec qui travailler en groupe... Je sais que La mission de l'enseignant est de : *Rassurer les élèves pour leur permettre d'agir en classe</p>

Tableau 34: Parties des schèmes de l'enseignante B

Ces différentes relations ont été déterminées à partir du contenu de l'entretien réalisée avec l'enseignante. Elles étaient aussi présentées à l'enseignante pour réfutation, validation et pour complément. L'enseignante se référait beaucoup plus à son expérience en tant qu'ancienne élève ainsi qu'à sa relation avec les enseignants qu'elle accompagnait. « *J'ai choisi d'être un professeur, en me basant sur le comportement d'un professeur qui m'a enseigné au lycée également. Donc, j'ai vu son comportement avec les élèves ... Si j'arrive à changer une mauvaise habitude chez un apprenant, ça c'est un gain pour moi. Je serai plus heureuse que si*

je gagnerai autre chose. Le fait de corriger les apprenants, de les accompagner, il me semble que c'est la tâche la plus souhaitée ». Certaines actions sont adoptées d'une façon consciente car elles étaient « expérimentées » avec les élèves au cours de son expérience professionnelle.

Synthèse partielle

Les différentes actions de l'enseignante B sembleraient être organisées autour de la sécurisation des élèves dans l'assimilation d'un savoir. Ce sont les élèves qu'elle juge en difficulté scolaire qui ont le plus besoin de son intervention et des explications apportées à ses yeux. Les incidents rencontrés, que ce soit l'incident de la séance ou ceux rencontrés dans d'autres séances, sont plus en relation, non avec « l'assimilation du savoir » mais avec « la sécurisation des élèves ». C'est ce qui nous pousse à supposer que le but de l'assimilation du savoir pourrait être considéré comme un sous but de « la sécurisation des élèves ». Les attentes de l'enseignante B vis-à-vis des réactions des élèves sembleraient être en relation avec la compréhension du savoir, toutefois ses régulations sont orientées par le besoin de sécuriser les élèves. En référence à des résultats de certaines recherches où les « enseignants auraient tendance à créer une relation plus chaleureuse et plus positive envers les élèves bénéficiant d'attentes élevées, dans le cas de cette enseignante, ceux qui ont une attente élevée sont ceux qu'elle juge en difficulté scolaire, en général. Ses interventions, ses réactions sont augmentées par des actions en réponse à un besoin des élèves présumé par elle. Il se pourrait, que le fait d'avoir des attentes élevées vers des élèves qu'elle juge en difficultés ait un impact sur les résultats de son enseignement et ainsi sur son sentiment d'efficacité personnelle.

Cas de l'enseignante C :

Détermination des parties des schèmes encadrant les interactions de l'enseignante avec les élèves :

Parties du schème	Analyse de l'activité de l'enseignant
Actions	Poser des questions ; choisir/ désigner l'élève qui va répondre ; écouter les réponses ; présenter une rétroaction
La partie générative qui engendre l'activité Règles d'action, de prises d'information ou de contrôle	Poser des questions pour évaluer les connaissances des élèves Règles de contrôles : Rappeler les règles de communications pour mieux contrôler la classe Fixer l'élève perturbateur par le regard pour le contrôler Occuper l'élève perturbateur Adopter certains signes pour rappeler les élèves qu'elle les contrôle aussi par les notes

<p>Buts, intentions, attentes, anticipations la partie intentionnelle qui précède et accompagne l'action et permet son contrôle</p>	<p>But1 : Déterminer les connaissances des élèves en relation avec la séance précédente But2 : contrôler les élèves perturbateurs Anticipations : Je m'attends à ce que les élèves avancent des réponses correctes aux questions posées Je m'attends à des perturbations de la part du groupe 1 composé d'élèves perturbateurs Je m'attends à des réponses justes de la part du groupe 3 composé des bons élèves Je n'attends rien de la part du groupe 2</p>
<p>Invariants opératoires La partie épistémique permettant de prélever l'information, de sélectionner celle qui est pertinente, en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information</p>	<p>Concept en acte : « à quelle « catégorie » l'élève appartient » Théorèmes en acte : Je sais que les bons élèves ne se trompent pas pour des choses étudiés Je sais que les élèves qui se bagarrent en classe sont des élèves perturbateurs, Je sais que les élèves agités sont des élèves perturbateurs Je sais que les élèves perturbateurs sont des élèves qui sont agités en classe, ils parlent entre eux, se bagarrent Je sais que les élèves perturbateurs, doivent demander l'autorisation pour parler Je sais que pour bien gérer la classe il faut que les élèves demandent l'autorisation pour parler Je sais qu'il ne faut pas perdre de vue les élèves perturbateurs Je sais qu'il faut « contrôler » les élèves perturbateurs</p>
<p>Inférences la partie qui a un caractère adaptif « Si...alors l'action X, la prise d'information Y, ou le contrôle Z doivent être effectués »</p>	<p>Si les élèves sont des perturbateurs, il faut les occuper tout en les gardant à l'œil. Si l'enseignant cherche des réponses à des questions difficiles, il doit orienter son regard vers le groupe de bons élèves Si l'élève parle sans demander l'autorisation, il faut le contrôler en lui rappelant la règle et ne pas accepter sa réponse Si un élève se bagarre durant une séance, il peut le refaire dans d'autres séances alors il faut plus le contrôler.</p>

Tableau 35: Parties schèmes enseignante C

Synthèse partielle :

Pour l'enseignante C, malgré que ses préoccupations étaient orientées vers l'apprentissage, elles étaient plus focalisées sur le comportement de certains élèves. Le contrôle des élèves perturbateurs semble être le but principal autour duquel ses différentes actions se sont organisées. Le but programmé pour le début de la séance, en relation avec l'évaluation des connaissances des élèves est devenu secondaire par rapport à celui de la gestion et du contrôle des élèves perturbateurs.

En synthèse

Différentes relations ont pu être soulevées chez les trois cas des enseignants, que nous pouvons considérer comme des invariants opératoires, des connaissances développées par une conceptualisation en action durant leurs expériences professionnelles.

L'analyse de l'organisation de l'activité permet de déduire ces invariants opératoires ainsi que les inférences en tant que relations entre différentes propositions permettant des régulations. En cas d'incident, représenté chez ces trois enseignants par des réactions des élèves en tant qu'intervention ou réponse inattendues, l'enseignant, régule ses actions en ayant recours à un schème au dépend de l'autre.

Pour l'enseignant A, ce n'est plus le dépassement du blocage dans la compréhension chez l'élève qui prime mais c'est le fait de faire participer les autres élèves pour corriger la réponse inattendue qui devient sa préoccupation. Pour l'enseignante B, elle a cherché comment intervenir à la réaction inattendue de la part d'un élève, avec le souci de comment lui montrer qu'elle a pris en compte ce qu'il a dit. Pour le troisième cas, c'est le contrôle du groupe d'élèves perturbateurs qui est devenu la préoccupation principale de l'enseignante C au détriment de celui d'évaluer leurs connaissances.

Enfin, malgré le fait que ces trois enseignants adoptent les mêmes gestes au début de la séance, leurs gestes de régulations reflètent que leur activité est organisée autour des préoccupations différentes. Certes ils ont pour préoccupation principale, d'aider les élèves à apprendre et à comprendre le savoir prescrit dans les programmes scolaires. Cette préoccupation semble devenir secondaire dans certaines situations pour ces enseignantes. En cas d'incident, représenté chez ces enseignants par des perturbations enregistrées suite à des interventions inattendues de la part de certains élèves, d'autres préoccupations sembleraient orienter leurs *feedbacks*. Les attentes de l'enseignant vis-à-vis des réactions des élèves sembleraient être perturbées par des incidents non contrôlés.

Qu'est ce qui fait que la préoccupation change ? Comment évolue la cognition de l'acteur au cours des situations d'interactions enregistrées ?

3. Mise en évidence des unités de sens

L'analyse des enregistrements vidéo et du contenu de l'entretien de l'auto-confrontation nous ont permis d'accéder aux éléments nécessaires pour « reconstruire a posteriori la signification

et l'organisation de l'activité » (Durand & Veyrunes, 2005, p.51). Nous avons utilisé la grille d'analyse du cours d'action présentée auparavant, afin de chercher de l'information dans le discours de l'enseignant. Nous nous sommes focalisée sur la partie de l'entretien où il y a eu une confrontation de l'enseignant à des actions enregistrées durant sa séance, qu'on peut qualifier de « traces » de son activité. Ces éléments ont été exploités par l'enseignant pour commenter des intentions et des préoccupations encadrant son activité. Ce n'est pas le chercheur qui s'est focalisé sur ces éléments mais c'est l'enseignant qui a jugé nécessaire de s'en référer à certaines actions. Pour nous, ce sont des traces significatives pour l'enseignant qu'on peut considérer comme les plus riches de son activité.

Nous avons pu ainsi par la suite déterminer l'empan de l'activité à analyser dans l'objectif de mettre en évidence les unités élémentaires constituant le flux de l'activité de l'enseignant pour cet empan.

Les unités élémentaires U, d'après le programme du cours d'action, correspondent aux fractions de l'activité préréflexive montrable, racontable et /ou commentable par l'acteur. Elles émergent de l'articulation dynamique de plusieurs éléments qui ont une signification pour l'acteur (U= signe). Elles correspondent aux différents éléments cognitifs de base d'une action ou d'un processus, représentant la plus petite quantité d'information, selon le niveau d'analyse choisi, qui peut être traitée en une seule fois sans pouvoir être subdivisée en d'autres composantes (GRIMTÉ, 2020) (conférence Durand 2020).

Nous commencerons, dans ce qui suit, par présenter les empan d'activité analysés tout en précisant l'action, ce que l'enseignant en dit, ce qu'il en pense, sur quoi il se focalise, quels sont ses ressentis et quels interprétants il développe durant l'entretien d'auto-confrontation. Par la suite, nous présenterons les unités élémentaires déduites de l'analyse de ces empan d'activité.

Cas de l'enseignant A :

Les empan d'action :

Empan d'action 1

Action : Que fait l'enseignant ?	Poser différemment les questions Changer et reformuler les questions
Que dit l'enseignant sur son action ?	<i>Donc comme vous avez vu dans ma vidéo, tout le temps je change les questions, je reformule les questions, parfois je sens qu'il y a un blocage quand les élèves me regardent comme ça bouche bée,</i>

	<p><i>alors là j'interviens pour changer la question afin que le message soit clair et soit atteint.</i></p> <p><i>Lorsque la majorité des élèves réussissent à extraire les informations alors là je me dis que la question a été bien assimilée bien orientée. Elle a accompli le travail pour lequel elle a été posée.</i></p>	
Focalisation : sur quoi se concentre l'enseignant ?	<p>Présentation ou pas de la réponse par les élèves</p> <p>Le comportement des élèves : bouche bée, yeux grands ouverts</p>	
Interprétation : que pense l'enseignant ?	Si pas de réponse, Les élèves sont en « blocage ». ils ne comprennent pas	Si la majorité des élèves répondent, la question était comprise
Émotion : ce que sent l'enseignant ? ses ressentis	Il faut agir rapidement pour ne pas laisser les élèves en blocage en reformulant la question	La question a accompli le travail pour lequel elle a été posée. Passer à une autre activité
Recherche de propositions, de changement	<p>Pas de nouvelles propositions</p> <p>Validation des règles préétablies</p>	

Tableau 36 : Empan d'action 1

Empan d'action 2

Action : Que fait l'enseignant ?	<p>Pose des questions de clarifications à l'élève qui a présenté une réponse erronée inattendue</p> <p>Enseignant A : il y a quoi encore ?</p> <p>E2 : degrés</p> <p>Enseignant A : oui, des degrés.</p> <p>Oui, les degrés exprimés en quoi ?</p> <p>E2 : c'est en PSL</p>
Que dit l'enseignant sur son action ?	<i>On peut s'attendre à différentes réponses quand la question est ouverte.</i>
Focalisation : sur quoi se concentre l'enseignant ?	le contenu de la réponse non attendu
Interprétation : que pense l'enseignant ?	<i>Les ondes ont été représentées sur un graphe. C'est ce qui a perturbé l'élève. Il a lu l'axe des coordonnées en degré comme pour le cas de la température.</i>
Émotion : ce que sent l'enseignant ? ses ressentis	Indéterminés
Recherche de propositions, de changement	Pas de propositions

Tableau 37: Empan d'action 2

Empan d'action 3

Action : Que fait l'enseignant ?	Demander l'avis des élèves sur la réponse d'un de leur collègue
Que dit l'enseignant sur son action ?	<p><i>heu, il y a un moment, lorsque j'ai posé la question concernant que c'est quoi le PSL ? il y a des élèves qui me disent que ce sont l'échelle de mesure alors là je me suis intervenu j'ai essayé de demander l'avis de ses camarades « est-ce que vous êtes d'accord avec lui ? ».</i></p> <p><i>Lorsqu'un autre lorsqu'il m'a dit « plusieurs », je me suis dirigé vers leurs camarades et j'ai demandé leur avis, est-ce que on ne peut pas préciser exactement le nombre ? voilà. Alors là, la</i></p>

	<i>question était un peu ouverte c'est pour cela qu'on peut s'attendre à n'importe quelle réponse.</i>
Focalisation : sur quoi se concentre l'enseignant ?	Le contenu de la réponse par rapport à la réponse attendue
Interprétation : que pense l'enseignant ?	Ce n'est pas l'enseignant qui doit corriger, mais les élèves entre eux
Émotion : ce que sent l'enseignant ? ses ressentis	Quand la question est ouverte, l'enseignant s'attend à des réponses variables
Recherche de propositions, de changement	Maintien des règles mobilisés durant la séance

Tableau 38: *Empan d'action 3*

Empan d'action 4

Action : Que fait l'enseignant ?	Donner le stylo à une élève pour écrire sur le tableau
Que dit l'enseignant sur son action ?	<i>Donc normalement dans des séances normales la fille à qui j'ai donné le stylo qu'elle écrit dans donc c'est elle qui écrit le cours sur le tableau parce qu'elle a une belle écriture et on la nommait la secrétaire de la classe. Là vous voyez quand j'ai terminé l'explication elle n'a pas pris l'initiative de monter sur les escaliers pour écrire c'est moi qui l'ai poussé à faire le geste, c'est ça</i>
Focalisation : sur quoi se concentre l'enseignant ?	Le comportement de l'élève Écrire sur le tableau après la présentation de l'explication
Interprétation : que pense l'enseignant ?	L'élève devait prendre le stylo et passer écrire sur le tableau sans le lui rappeler
Émotion : ce que sent l'enseignant ? ses ressentis	L'élève était dérangée, perturbée pas l'enregistrement vidéo.
Recherche de propositions, de changement	Revalidation des règles précédentes

Tableau 39: *Empan d'action 4*

Les unités des sens : le signe hexadique

Cette analyse nous a permis de mettre en évidence les éléments du signe hexadique pour chaque unité de sens mise en évidence. Nous les représentons dans le tableau suivant :

Éléments du Signe hexadique	Unité 1	Unité 2	Unité 3	Unité 4
Engagement	Aider les élèves à comprendre le savoir Orienter l'observation des élèves au cours de l'analyse du document			Écrire l'explication sur le tableau
Attentes	Étant donné que les questions sont claires et simplifiées, les élèves vont présenter des réponses correctes			L'élève X écrira au tableau une fois que c'est nécessaire
Le référentiel	Décomposer une question pour qu'elle soit compréhensible			Les élèves qui ont une belle

	Changer les questions permettrait à l'élève de dépasser le blocage			écriture doivent écrire au tableau
Représentamen	Le visage des élèves : bouche bée, yeux écartés	Le contenu erroné et inattendu de la réponse de l'élève	Le contenu erroné de la réponse de l'élève	Le comportement attendu de la part de l'élève : L'élève n'a pas pris l'initiative pour passer au tableau
Unité élémentaire U	Considérant les élèves en blocages, l'enseignant reformule et simplifie les questions	La réponse était erronée mais inattendue, l'enseignant s'est focalisé sur la compréhension de l'origine de la réponse	Considérant la réponse de l'élève erronée, l'enseignant demande l'avis des autres élèves après avoir répété la réponse.	Considérant l'élève perturbée, l'enseignant lui rappelle sa mission - l'écriture sur le tableau - en lui donnant le stylo
Engagement dans la situation eR	Débloquer la situation	Comprendre la réponse de l'élève	Corriger la réponse de l'élève par ses collègues	Rappeler l'élève qu'elle doit passer au tableau écrire l'explication
Actualité potentielle aR	Attentes liées à une bonne orientation et compréhension par les élèves	Attentes liées à la compréhension de la cause de l'erreur	Attentes liées à la bonne compréhension par l'élève	Attentes liées à une prise de l'initiative par l'élève pour écrire au tableau
Référentiel sR (choisi)	Les élèves qui restent bouche bée avec des yeux écartés, sont en blocage devant la question posée Changer rapidement de stratégie, de questions pour débloquer la situation Reformuler les questions permet de les simplifier pour débloquer la situation	On peut s'attendre à n'importe quelle réponse quand la question est « ouverte ».	L'enseignant ne doit pas corriger la réponse de l'élève. Demander l'avis des autres élèves Répéter la réponse erronée pour qu'elle soit entendu par tous les élèves	Responsabiliser les élèves pour agir sans le rappeler à chaque fois par l'enseignant L'élève est perturbée
Interprétant I	Revalidation du type : reformuler et simplifier les	Revalidation du type : les élèves ne	Revalidation du type : reprendre la réponse	Revalidation du type : quand les élèves ne font

	questions pour débloquent la situation	savent pas lire les graphes	erronée et demander l'avis des autres élèves	pas ce qui est attendu d'eux c'est qu'ils sont perturbés.
--	--	-----------------------------	--	---

Tableau 40: Unités de sens pour l'enseignant A

À travers les structures d'attentes encadrant les différentes unités élémentaires mise en évidence durant le début de cours, des éléments de l'expérience passée de l'enseignant A ont été mobilisés pour interagir avec les élèves. Cette mobilisation était selon des préoccupations et des états intentionnels en relation avec des actions passées. Des anticipations découlant de son activité passée étaient à l'origine des attentes encadrant ses interactions avec les élèves. Face à une réponse non attendue, suite à une question posée par l'enseignant, le contenu de cette réponse a délimité d'autres préoccupations ainsi qu'un référentiel pour répondre au besoin de la situation créée par le représentant, celui de comprendre les causes de cette réponse ou comportement inattendu(e).

Cas de l'enseignante B :

Les empan d'action :

Empan d'action 1

Action : Que fait l'enseignant ?	Pose des questions Reposer la même question
Que dit l'enseignant sur son action ?	<i>...j'ai commencé par un questionnement sur la séance dernière parce que pour expliquer Dans cette partie-là je dois savoir si les apprenants ont bien assimilé C'est pourquoi, j'ai proposé au début de la séance de poser des questions comme un petit rappel juste pour s'assurer de cette compréhension... ... je me focalise surtout sur les étudiants en difficultés, s'ils arrivent à me donner les indices d'une réponse juste ça veut dire que j'ai gagné à transmettre correctement le message c'est-à-dire j'ai pu atteindre l'objectif de la séance. Si je trouve qu'il y a une ambiguïté quelconque je dois refaire le travail... ... Voilà, je vais reformuler la question d'une autre manière c'est la méthode la plus utilisée que j'utilise beaucoup... ... Il faut transmettre correctement la signification ou l'objectif à atteindre par la question...</i>
Focalisation : sur quoi se concentre l'enseignant ?	Le contenu de la question préparée Le contenu de la réponse : recherche d'indices d'une réponse juste attendue
Interprétation : que pense l'enseignant ?	Les élèves surtout jugés en difficulté scolaire ont assimilé ou pas le savoir enseigné
Émotion : ce que sent l'enseignant ? ses ressentis	Les élèves jugés en difficulté scolaire, n'ont pas pu comprendre le contenu de la dernière séance

Recherche de propositions, de changement	Revalidation de l'importance de transmettre correctement le savoir
--	--

Tableau 41: *Empan d'action 1*

Empan d'action 2

Action : Que fait l'enseignant ?	Apporte des compléments, des explications à la réponse des élèves
Que dit l'enseignant ?	<p><i>... J'ai utilisé ça, parce que je pensais, quand j'ai expliqué, les élèves sont restés les bras croisés, ça veut dire qu'ils n'ont pas compris. Donc pour faciliter leur compréhension donc je commençais à donner des indices...</i></p> <p><i>...Il y a toujours ce risque de, il a toujours ce risque (pour les élèves jugés en difficulté scolaire) de se tromper et que les autres se moquent d'eux.</i></p> <p><i>... normalement une classe donc qui qui prouve, montre qu'il y a, donc une confiance donc bien faite, bien établie entre les élèves avec leur prof, je vois donc leur positionnement donc sur leurs chaises ou bien en paillasse, normalement les étudiants il doit faire comme ça et croiser les bras mais je focalise pas sur cette situation en classe, je laisse libre position pour mes apprenants, lorsque vous trouvez un relâchement total, mais il doit prendre une situation dans sa position qui est un peu beaucoup plus à l'aise, il vous prouve qu'il a, ça c'est la première des choses, il vous prouve qu'il a, qu'il est parfaitement à l'aise, et c'est penser, si j'arrive donc à permettre à ces élèves de se comporter de cette manière-là, ils vont donner libre accès à leur mémoire ils vont contribuer beaucoup plus...</i></p> <p><i>... voilà donc normalement après explication de l'objectif de la séance ou bien de l'énoncé, normalement je dois donner un temps suffisant pour que les élèves répondent et après on discutera donc bien sur leur proposition. Mais dans cette séance, il y avait bien sûr comme je l'ai déclaré, il y avait une faiblesse sur ce point-là, pour la communication entre prof et élèves...</i></p>
Focalisation : sur quoi se concentre l'enseignant ?	L'état des élèves, comment se positionnent en classe La présence d'indicateurs dans le contenu des réponses
Interprétation : que pense l'enseignant ?	Les élèves risquent de ne pas présenter leurs réponses de peur qu'on se moque d'eux Encourager des réponses des élèves
Émotion : ce que sent l'enseignant ? ses ressentis	Les élèves n'ont pas compris Les élèves sont timides Les élèves ne peuvent comprendre seuls
Recherche de propositions, de changement	Discuter la réponse des élèves Ne pas intervenir rapidement Laisser le temps aux élèves pour réfléchir

Tableau 42: *Empan d'action 2*

Empan d'action 3

Action : Que fait l'enseignante ?	Ne présente pas de rétroaction à l'intervention de l'élève concernant le facteur d'altitude
--------------------------------------	---

Que dit l'enseignante sur ce qu'elle a fait ?	<i>Je ne me suis rendu compte que j'ai ignoré cet élève qu'après avoir lu le contenu de la séance, même en regardant la vidéo je n'ai pas fait attention... il fallait se rattraper... il pourrait le comprendre mal... Mais dans cette séance, il y avait bien sûr comme je l'ai déclaré, il y avait une faiblesse sur ce point-là, pour la communication entre prof et élèves... je ne dois pas ignorer les réponses des élèves...</i>
Sur quoi se focalise-t-elle ?	Comment traiter le contenu de l'intervention de l'élève
Que ressent elle ?	Un regret, le fait d'avoir ignoré l'intervention de l'élève
Recherche de propositions, de changement	Se focaliser sur les interventions des élèves.

Tableau 43: Empan d'action 3

Les unités de sens: le signe hexadique

Éléments du Signe hexadique	Unité 1	Unité 2	Unité 3
Structure d'attente de départ	Avant de ne commencer la séance, questionner les élèves sur le contenu de la dernière séance Déterminer si les élèves ont bien assimilé le contenu de la dernière séance		
Représentamen : ce qui a été pris en compte par l'acteur dans la situation pour agir, parmi ce qui lui a fait signe dans la situation	Un contenu incomplet de la réponse de l'élève à la question que l'enseignante a posée	Un contenu erroné de la réponse de l'élève	Le contenu de l'intervention inattendue de l'élève
Unité élémentaire U	Considérant que l'élève a oublié certains éléments de la séance dernière, elle apporte un complément à la réponse	Considérant que les élèves jugés en difficulté scolaire, n'ont pas bien compris certains éléments de la séance dernière, elle apporte des explications à la réponse énoncé	Ne s'attendant pas à la présentation d'un autre facteur écologique, l'enseignante n'a réagi que plus tard et d'une façon indirecte à l'intervention de l'élève
Engagement, préoccupations dans la situation eR délimités par R	«arriver » à la réponse « correcte », attendue.	Mieux expliquer le contenu de la leçon	Comment traiter l'intervention inattendue de l'élève

Actualité potentielle dans la situation aR Les attentes en tant qu'anticipations	Une présentation du contenu de la réponse attendue permettrait aux élèves de se remémorer ce qui a été enseigné et de mieux comprendre pour les élèves jugés en difficultés (ceux qui n'ont pas pu participer)	Attentes liées à la bonne compréhension et la bonne assimilation par les élèves jugés en difficulté scolaire	Faire intégrer le contenu de l'intervention de l'élève dans une synthèse
Référentiel dans la situation sR ((Orientant l'action)	Les élèves doivent avoir des connaissances précises pour pouvoir comprendre les nouveaux apprentissages de la séance Les élèves jugés en difficultés scolaires sont timides et n'osent pas intervenir en classe Expliquer et présenter la réponse attendue permet aux élèves de mieux comprendre et de bien assimiler un savoir.		L'enseignant doit prendre en compte toutes les interventions des élèves Elle ne doit pas décevoir l'élève
Interprétant I	Revalidation du type : apporter des explications et des compléments aux réponses des élèves les aide à mieux assimiler le savoir		Validation du type : Prendre en compte toutes les interventions des élèves et ne pas se focaliser sur les réponses attendues, recherchées.

Tableau 44: Unités de sens pour l'enseignante B

Les structures d'attentes de l'enseignante B, encadrant les différentes unités élémentaires mise en évidence durant ce début de cours, sembleraient être focalisées sur des éléments de son expérience passée en relation avec l'apport d'information et d'explication pour les élèves qu'elle juge en difficultés scolaires. Des éléments de son référentiel ont été mobilisés pour se focaliser sur des éléments qui lui font signe en référence à ses structures d'attente. Une intervention inattendue de la part d'un élève a eu une certaine signification pour l'enseignante dans la situation et au moment précis où il s'est intervenu (unité élémentaire 3). D'autres préoccupations, attentes, et référentiel qui sont en relation avec la situation précise ont été activés. L'enseignante n'a pas présenté de rétroaction directement comme elle le faisait après chaque intervention de l'élève. Elle a introduit le contenu de l'intervention dans une synthèse qu'elle a choisi de faire après un laps de temps. L'unité élémentaire 3, n'a eu de sens pour l'enseignante, d'une façon consciente qu'après avoir lu le verbatim du contenu de la séance. La régulation adoptée en cours d'action était non consciente. Durant l'entretien d'auto-

confrontation, l'enseignante a commenté sa réaction non consciente. Celle-ci a été faite, non consciemment, dans le sens de ne pas décevoir l'élève.

Cas de l'enseignante C

Empans d'action :

Empan d'action 1

Action : Que fait l'enseignante ?	Interrompt la réponse de l'élève G1 en lui rappelant la règle de lever la main pour demander l'autorisation de parler
Que dit l'enseignante sur ce qu'elle a fait ? comment l'interprète-elle ?	<p>... oui, il a voulu répondre sans lever la main...</p> <p>... Il a dit peut-être, heu volcan effusive ; il a voulu seulement répondre à la question que j'ai posée et que je n'ai pas laissé le temps pour répondre...</p> <p>...oui, il savait ce que j'allais dire. On a vu ce qu'il y a au niveau de la dorsale...</p> <p>... parce que lui a répondu sans lever la main. non, (avec un sourire) ce sont des choses qui viennent automatiquement. Ce sont des choses à éviter (en utilisant son bras pour montrer que c'est à éviter). Moi, je... ; j'ai des choses que je répète en classe, des mots que je répète et à chaque fois, je me dis que je ne vais plus les dire, comme : levez la main, est ce que vous avez compris? vous avez compris ? ... Ce sont des mots que j'utilise beaucoup, que je répète et ça fait mal à l'oreille/ je le sais, je le sais (tout en riant)</p> <p>... parce qu'il m'a interrompu. Et il ne fallait pas que je fasse cela.</p> <p>Normalement, ce qui peut arriver, heu... et des fois ça arrive (en appuyant sur le mot par la voix) que l'enfant ne va plus parler et moi je ne vais pas faire attention. Ça arrive.</p> <p>...(après un temps de réflexion) normalement je ne dois pas être focalisée sur ce que moi je veux dire. Une fois quelqu'un parle, je l'écoute. Si je l'avais entendu, il allait me donner la réponse. Le fait que j'ai dit la dorsale il a su de quoi je veux parler...</p> <p>...oui, oui (avec fermeté) et cette méchanceté va bloquer l'élève. Je ne sais pas pourquoi ? j'étais gênée.</p> <p>Pour te dire la vérité (tout en inspirant profondément). Je me sens gênée quand j'ai des élèves qui dérangent dans la classe. J'étais très dérangée par ce groupe d'élèves. Il ne le fallait pas et moi, normalement, ce que je devais faire. Je devais seulement disperser les membres de ce groupe et si c'était moi qui ai choisi les groupes, j'aurai pu travailler à l'aise. Je n'aurai pas eu ces soucis du fait qu'ils soient rassemblés dans un même endroit. (Un silence)</p>
Sur quoi se focalise-t-elle ?	Elle se focalise sur le contenu de sa question et sur le maintien de l'ordre dans la classe

Émotion : ce que sent l'enseignant ? ses ressentis	L'intervention de cet élève l'a dérangée. Elle change de vocabulaire et l'appelle l'enfant, elle utilise le mot méchanceté pour qualifier son intervention.
Interprétation : que pense l'enseignant ?	Le fait de répéter les mêmes mots ou expressions peut nuire à l'élève
Recherche de propositions, de changement	Se concentrer sur les réponses des élèves

Tableau 45: Empan d'action 1

Empan d'action 2

Action : Que fait l'enseignante ?	En circulant dans la salle , elle a pris un cahier dans sa main tout en regardant le groupe1
Que dit l'enseignante sur ce qu'elle a fait ?	<p><i>Pour te dire la vérité (tout en inspirant profondément). Je me sens gênée quand j'ai des élèves qui dérangent dans la classe. J'étais très dérangée par ce groupe d'élèves. Il ne le fallait pas et moi, normalement, ce que je devais faire. Je devais seulement disperser les membres de ce groupe et si c'était moi qui ai choisi les groupes, j'aurai pu travailler à l'aise. Je n'aurai pas eu ces soucis du fait qu'ils soient rassemblés dans un même endroit. (Un silence)</i></p> <p><i>Moi je le savais (un silence) j'avais le souci du fait qu'ils soient rassemblés.</i></p> <p><i>À la fin, « de quoi j'avais peur est arrivé ». Ils se sont par la suite bagarrés. En fin de compte ils se sont bagarrés.</i></p> <p><i>...Le moment où j'ai pris un cahier dans ma main. Ils savent que je note sur le cahier ce qu'ils font...</i></p> <p><i>... Ils étaient en train de se disputer, je me rappelle très bien. Pour leur mettre de la pression, je leur ai dit qu'on va commencer par eux, c'est-à-dire ils auront moins de temps. ... non pas pour les punir mais pour leur mettre de la pression, pour qu'ils s'appliquent au travail et arrêtent de se disputer. ... ils se disputent peut-être à propos de celui qui va lire ou écrire. Mais pas pour présenter la question. Normalement dès le début, j'aurai dû leur donner les consignes de se mettre d'accord sur celui qui va parler ou écrire. Donner les consignes avant qu'ils ne commencent pour éviter le problème. Au lieu de leur dire vous allez être les premiers à donner la réponse, j'aurai dû leur dire de se mettre d'accord sur celui qui va écrire ou dire la réponse. Puis aller voir les autres groupes ? comme ça le sujet qui est la cause de la dispute sera évité...</i></p>
Sur quoi se focalise-t-elle ?	Elle se focalise sur le comportement des élèves du groupe 1
Émotion : ce que sent l'enseignant ? ses ressentis	Elle se sent très dérangée par la présence d'élèves perturbateurs, utilise le mot « peur »
Interprétation : que pense l'enseignant ?	Les élèves vont se bagarrer, il faut les contrôler en attirant leur attention sur le fait qu'elle va les noter

Recherche de propositions, de changement	Il fallait disperser le groupe1 Il fallait éviter dès le début la cause de la dispute
--	--

Tableau 46: *Empan d'action 2*

Empan d'action 3

Action : Que fait l'enseignante ?	Elle était étonnée et a dit « c'est sûr ? » quand l'élève F1 a répondu « gabbro ».
Que dit l'enseignante sur ce qu'elle a fait ?	<i>...Je ne m'attendais pas de sa part de dire une erreur. Déjà dans le cours on a vu que 10% vont rester dans la chambre magmatique et donner le gabbro et les autres vont donner le basalte. Je ne m'attendais pas qu'elle dise gabbro. On a déjà vu que le fond des océans est formé par le basalte. On l'a revu dans le cours des volcans. Je ne m'attendais pas d'elle précisément de me dire le gabbro</i> <i>... c'était possible de la part de cet élève (en montrant l'élève sur l'image en pause de la vidéo), et de celui-là. Mais, en m'entendant, moi en tant que professeur, je ne dois pas dire celui-là va dire cela et pas l'autre, en vérité.</i> <i>Dans ce cas, si j'ai à refaire, j'allais lui dire pourquoi tu as dit gabbro ? et je peux revenir à la leçon de la tectonique des plaques dans ce cas je vais l'aider à se corriger d'elle-même.</i>
Sur quoi se focalise-t-elle ?	Elle se focalise sur le contenu de la réponse et sur quel élève présente la réponse
Émotion : ce que sent l'enseignant ? ses ressentis	L'étonnement par la réponse fausse donnée par une élève précise
Interprétation : que pense l'enseignant ?	Cette élève ne doit présenter une telle réponse car c'était étudié auparavant
Recherche de propositions, de changement	Il fallait aider l'élève à se corriger d'elle même

Tableau 47: *Empan d'action 3*

Les unités de sens : le signe hexadique

Éléments du Signe hexadique	Unité 1	Unité 2	Unité 3
Engagement	Maintenir l'ordre en classe Organiser la prise de parole entre les élèves Faire le rappel et introduire le cours de la séance		Recherche de réponses correctes aux questions posées.
Représentamen	Le son de la voix de l'élève G1 au moment de son intervention sans demander l'autorisation Interruption de la parole de l'enseignante	L'agitation des élèves du groupe 1 L'agitation de l'élève G2	La réponse incorrecte de l'élève F2
Unité élémentaire U	Considérant G1 un élève perturbateur, le rappel à la	Considérant le groupe 1 composé d'élèves perturbateurs,	Surpris par la réponse de F2, l'enseignante ne

	demande d'autorisation est obligatoire Considérant G1 un élève perturbateur, l'enseignante ne se rend pas compte que l'élève s'ennuie	l'enseignante se focalise sur le groupe en oubliant les autres groupes d'élèves	s'est pas focalisée sur la cause de l'erreur commise par l'élève.
Engagement dans la situation eR	Lever la main avant de ne parler Attendre et ne parler qu'après que l'enseignante finit de parler. Arrêter G1 et l'obliger à demander l'autorisation en levant la main Maitriser les élèves perturbateurs Maintenir le calme en classe	Le groupe 1 est composé d'élèves perturbateurs, des disputes peuvent se déclencher entre eux ou avec les autres L'élève G1 s'est disputé avec F6 la dernière séance, possibilité d'avoir d'autres disputes durant la séance	Étant une bonne élève, la réponse correcte sera attendue
Actualité potentielle aR	Attentes liées au bon déroulement de la séance Attentes liées au contrôle de certains élèves perturbateurs Freiner la parole de l'élève G1 Remise en question ou apprentissage de la demande d'autorisation avant de ne parler	Attentes liées à l'apparition de disputes dans le groupe	Attentes liées à la bonne réponse de la part de l'élève F2
Référentiel sR	Certains élèves sont perturbateurs et dérangent l'apprentissage des autres. Demander l'autorisation pour répondre Lever la main avant de ne répondre Les élèves doivent demander l'autorisation pour garder un bon climat dans la classe	Le comportement de ces élèves dans d'autres séances Le comportement de G1 dans la dernière séance	Les élèves de la classe sont partagés entre les bons, les moins bons. L'élève F2 est parmi les bons élèves
Interprétant I	Validation du type : « lever la main pour demander l'autorisation de parler ». Invalidation type : « ne pas répéter tout le temps la même phrase »	Validation du type : « se focaliser sur tous les élèves ». Validation du type : « Un élève peut être perturbateur s'il s'ennuie en classe ».	Validation du type : « ne pas se concentrer sur la réponse recherchée » ; « se focaliser sur ce que disent les élèves »

Tableau 48: *Unités de sens pour l'enseignante C*

Les structures d'attentes encadrant les différentes unités élémentaires mise en évidence durant ce début de cours de l'enseignante C sembleraient être focalisées sur des éléments

émanant de son expérience passée avec les élèves de cette classe. Son référentiel est la conséquence des apprentissages réalisés et des conceptualisations développées durant son expérience. Les éléments de ce référentiel ont été exploités pour réagir, durant sa séance, à des interventions de certains élèves. Des réactions ont surgi en cours de l'action, en réponse à des interventions inattendues de la part des élèves. Ces réactions inattendues peuvent être considérées comme des éléments significatifs pour l'enseignante, perçus dans une situation précise à un temps précis. Elles correspondraient à des préoccupations qui sont existantes chez l'enseignante mais n'encadrant pas l'action en cours (les questions posées). Des éléments de sa structure d'attente ont été activés en situation. Ils seraient passés d'un mode en « latence » à celui « activé » après l'apparition de perturbations inattendues, telle que la voix de l'élève perturbateur ou la réponse erronée de l'élève sérieuse. L'action de l'enseignante pourrait ainsi être considérée comme une énonciation.

Les interventions des élèves de façons différentes réorganisent à divers moments l'activité de l'enseignante. Ces interventions inattendues pourraient être considérées comme des perturbations qui émergent dans le cours d'action. Elles délimitent parmi ses différentes structures d'attentes, d'autres préoccupations, attentes et référentiel en relation avec la situation qui a émergé en fonction de la catégorie à laquelle appartient l'élève qui a réagi.

En synthèse

Les enseignants en racontant ce qui est significatif pour eux dans une situation particulière de leur activité, au cours de l'entretien, présentent des données émanant de leur « conscience pré-réflexive ». La structure d'attente, d'après Theureau (Theureau, 2010a), sélectionne ce qui fait signe pour l'acteur (représentamen) au temps t , dans la situation pour agir. Le représentamen, en tant qu'indice de l'environnement, délimite des préoccupations, des attentes et un référentiel en relation avec la situation. Il délimite une structure d'attente plus précise, variée ou différente de celle d'avant.

Face à une intervention inattendue de la part de l'élève, la structure d'attente mobilisée pour agir en situation varie chez ces enseignants. Comment peut-on expliquer cette variation dans les structures d'attentes en situation ? comment cette structure d'attente a été délimitée en situation ? Qu'est ce qui a orienté l'activation d'une telle structure et pas une autre ? ceci nous pousse à approfondir l'analyse vers la recherche des composantes de la structure perceptive au moment de l'action.

4. Mise en évidence des structures perceptives

En référence au cadre d'analyse de l'expérience de Durat (2020), nous avons approfondi l'analyse des empan d'activité qui avaient une signification pour les acteurs en les questionnant par la grille développée auparavant. L'analyse consistait à mettre en évidence d'une façon hypothétique la ou les structures perceptives qui ont encadré les interactions entre enseignant et élèves en classe.

Nous nous sommes focalisés en premier, sur comment l'enseignant a perçu la situation matérialisée par l'intervention de l'élève non attendue ou présentant un écart par rapport à ses attentes. Puis nous avons essayé de supposer les schèmes activés pour attribuer une signification à la situation et produire ainsi une action sous forme d'une rétroaction énoncée. Les composantes des différentes structures perceptives des trois cas d'enseignants pour des expériences significatives, vécue après certaines interventions des élèves, ont été résumées dans différents tableaux représentés ci-dessous. Nous nous référons aux différents empan d'activité développés auparavant.

Cas de l'Enseignant A

Face à des interventions présentant des écarts par rapport aux attentes de l'enseignant, celui-ci interagit par des rétroactions que nous avons questionnées. Nous avons essayé en premier de déterminer quelle réorganisation cognitive a été réalisée par l'enseignant. En référence aux connaissances en actes déduits auparavant, nous avons supposé les schèmes mobilisés pour attribuer une signification à la situation. En confrontant cette signification au comportement de l'élève sur lesquels s'est focalisé l'enseignant, nous avons supposé comment la situation a été qualifiée.

Le tableau ci-dessous (tableau n° 49) représente l'analyse réalisée à propos des structures perceptives supposées orientant les *feedbacks* en tant que geste de régulation pour l'enseignant A. Nous avons présenté l'analyse des différents empan d'activité prédéterminés, dans un même tableau. Nous avons supposé que la « qualification des situations » étaient semblable entre les quatre empan.

Composantes de Structures perceptive	Analyse des structures perceptives en relation avec les 4 empan
Percepts : sélection d'indices et de signaux dans la Situation	Ce que l'enseignant retient du comportement de l'élève verbal ou non verbal: visage de l'élève ; contenu erroné de la réponse ; la non prise d'initiative pour passer au tableau...

Qualification de la situation	Situations claires et maitrisables
Schémes mentaux mobilisés	Schèmes mentaux activés et ceux non activés en fonction des percepts pour trouver une explication au contenu de la réponse non attendue : « L'élève a rencontré un blocage, « c'est normal » donc la question n'était pas claire... L'élève a confondu le graphe avec d'autres « c'est normal », il suffit que ses collègues lui corrigent... L'élève était dérangée, « c'est normal », il suffit de le lui rappeler... »
Attribution de signification à la situation	
Réorganisation cognitive	Clarification des questions au lieu de poser la question suivante planifiée Reformuler la réponse et demander l'avis des autres élèves au lieu de la valider Donner le stylo à l'élève pour écrire au tableau
Comportement	

Tableau 49: Structures perceptives de l'enseignant A

À partir de ces interactions, nous pouvons avancer que le fait que l'enseignant A a adopté une stratégie plus stabilisée et plus contrôlée pour réguler son action, la situation a été qualifiée comme claire et maitrisable. Cette qualification aurait orienté le choix de la signification attribuée à la situation (l'explication donnée à l'erreur de l'élève) et ainsi le comportement adopté par l'enseignant.

Cas de l'enseignante B

Nous avons différencié pour ce cas la représentation des composantes des structures perceptives selon comment l'enseignante a interagi avec la situation durant les trois empan analysés (développés au paravent). Les régulations réalisées par les *feedbacks* étaient différentes. L'empan de l'activité 3 montre une régulation dans l'action réalisée d'une façon non consciente, différemment des réactions durant les empan 1 et 2.

Composantes de Structures perceptive	Analyse des structures perceptives en relation avec les empan 1 et 2
Percepts : sélection d'indices et de signaux dans la Situation	Ce que l'enseignant retient du comportement de l'élève verbal ou non verbal : le contenu des réponses, comment les élèves sont assis en classe
Qualification de la situation	Situations claires et maitrisables
Schémes mentaux mobilisés	Schèmes mentaux activés et ceux non activés en fonction des percepts : « Les élèves jugés en difficultés sont timides, Les élèves jugés en difficultés ont besoin d'être sécurisés Les élèves jugés bons n'ont pas besoin de moi »
Attribution de signification à la situation	
Réorganisation cognitive	Apporter des explications, des organisations, des compléments aux réponses produites
Comportement	rétroactions présentées suite à l'intervention de l'élève

Tableau 50: Structure perceptive de l'enseignante B, empan 1 et 2

Composantes de Structures perceptive	Analyse des structures perceptives en relation avec l’empan 3
Percepts : sélection d’indices et de signaux dans la Situation	L’enseignante a retenu l’intervention de l’élève d’une façon non consciente
Qualification de la situation	Situation que nous pouvons supposer déstabilisante, car elle a produit des variations dans le débit de la parole et du type d’intervention réalisée au cours du rappel.
Schèmes mentaux mobilisés	Schèmes mentaux activés :
Attribution de signification à la situation	« Il faut prendre en compte les interventions des élèves en les sécurisant par un « <i>feedback</i> » L’élève sera offensé car son intervention n’a pas été prise en compte »
Réorganisation cognitive	Comment remédier à cette inattention ?
Comportement	Présenter une synthèse de qui vient d’être dit Introduire dans cette synthèse le contenu de l’intervention de l’élève

Tableau 51: Structure perceptives de l’enseignante B, empan 3

Les situations au cours des empan 1 et 2 pourraient être qualifiées comme maîtrisables par l’enseignante, contrairement pour l’empan de l’activité 3. Étant donné que son comportement était déstabilisé ainsi que la régulation adoptée, nous pouvons supposer que la situation était dérangeante au début. Le recours inconsciemment à la mobilisation de certains schèmes a conduit au comportement choisi matérialisé par des rétroactions, même espacées dans le temps.

Cas de l’enseignante C

Les différents empan d’activité sur lesquels nous nous sommes focalisée correspondent à des interactions variantes selon le profil des élèves. Nous présenterons ainsi les composantes des structures perceptives dans des situations où il y a intervention des élèves selon qu’ils sont jugés comme perturbateurs ou comme bons élèves.

Composantes de Structures perceptive	Analyse des structures perceptives en situation d’intervention d’élèves jugés « bons »
Percepts : sélection d’indices et de signaux dans la Situation	Ce que l’enseignant retient du comportement de l’élève verbal ou non verbal: le contenu de la réponse
Qualification de la situation	Situation ambiguë quand l’élève présente une réponse erronée
Schèmes mentaux mobilisés	Schèmes mentaux activés et ceux non activés en fonction des percepts liés aux élèves jugés bons :
Attribution de signification à la situation	« Comprennent le contenu des leçons Apportent des réponses correctes Ils peuvent oublier ou se tromper (schème non activé dans l’immédiat)

Réorganisation cognitive	L'élève s'est trompée à cause d'un oubli. Solution choisie : lui rappeler l'activité d'apprentissage
Comportement	L'enseignante a projeté sur le tableau la diapo en question

Tableau 52: Structures perceptives de l'enseignante C – bons élèves-

Composantes de Structures perceptive	Analyse des structures perceptives en situation d'intervention d'élèves jugés perturbateurs
Percepts : sélection d'indices et de signaux dans la Situation	Ce que l'enseignant retient du comportement de l'élève verbal ou non verbal: l'agitation de l'élève ; la demande d'autorisation pour parler en levant le doigt ; la discussion avec ses collègues
Qualification de la situation	Situations dérangeantes pour le déroulement du cours
Schémes mentaux mobilisés	Schémes mentaux activés en fonction des percepts
Attribution de signification à la situation	Les élèves perturbateurs : Dérangent la succession du cours ; nécessitent un contrôle de la situation pour ne pas se dégrader ; il faut leur rappeler constamment les règles de la gestion de la classe Les schémas non activés en relation avec l'intérêt à porter au contenu des réponses des élèves
Réorganisation cognitive	Interrompre l'élève jugé perturbateur Rappeler les règles de la communication en classe
Comportement	Rappeler l'élève, à chaque fois, de lever le doigt avant de ne parler

Tableau 53: Structures perceptives de l'enseignante C - élèves perturbateurs-

Les réactions de l'enseignante qui ont surgi au cours de l'action, en réponse à des interventions non attendues de la part des élèves peuvent être expliquées par les composantes de sa structure perceptive. La focalisation sur certains indices de la situation aurait permis d'orienter sa pensée vers le choix des schémas à activer et d'autres à inhiber en fonction de comment la situation a été qualifiée. La qualification de la situation apparaît comme dépendante de l'intervention inattendue selon le type d'élève. Cependant la catégorisation des élèves semblerait avoir un effet en amont sur les composantes des structures perceptives au cours des interactions avec les élèves.

En synthèse

Le recours à la mise en évidence de la structure perceptive du percevant selon le cadre d'analyse de Durat (2020), nous a permis d'approfondir l'analyse de l'activité d'interaction de l'enseignant avec ses élèves. La qualification de la situation semble orienter les significations attribuées aux situations et par la suite les actions adoptées. Pour ces trois cas, une différence est enregistrée entre comment chacun réagit face à des interventions inattendues qui nous a conduit à supposer une différence dans la qualification de la situation. Toutefois, le cas C présente une autre situation qui induit le fait que la qualification de la situation dépendrait en

premier du type d'élève qui est intervenu d'une façon non attendue. Les indices de la situation sont traités par cette enseignante en relation avec qui elle interagit. C'est ce qui nous permet de faire le lien avec les attentes et de clarifier comment elles orientent les actions au sein de l'activité de l'enseignant.

LA CONFRONTATION À LA PERSPECTIVE DU CHERCHEUR

L'entretien avait pour objectif de porter la réflexion sur le lien entre les actions de l'enseignant et l'éprouvé des conséquences à ses actions. Une focalisation sur la relation entre les attentes et les rétroactions était l'occasion d'orienter la réflexion sur ce lien. Durant le second entretien avec les enseignants et après avoir lu l'analyse de leur activité élaborée et envoyée par le chercheur, nous avons pu enregistrer les points suivants :

Cas de l'enseignant A

Accéder aux différentes réflexions de l'enseignant n'a pu être possible qu'en ayant recours à une verbalisation conjointe pendant la discussion. Durant l'entretien, l'enseignant s'est exprimé sur ses impressions à propos de son activité et de l'analyse envoyée, ainsi que sur le processus vécu durant cette expérience d'analyse réflexive de l'activité. Ses différentes interventions avec les élèves étaient contrôlées. Nous pouvons résumer ses interventions dans les points suivants :

- L'enseignant a confirmé certaines relations proposées en tant que théorèmes en acte et d'inférences ainsi que la focalisation sur le contrôle de l'incertitude ;
- Il ajouté des clarifications concernant le rôle des élèves repères et boussoles ;
- Concernant la réponse inattendue de l'élève, il a avancé une explication qui est pour lui évidente : l'élève a parlé de « degrés » par ce qu'il a confondu la lecture des axes (en relation avec les ondes sismiques) avec ceux d'enregistrement de la température déjà vu. « ... Il a confondu les axes. Il l'a confondu avec les températures. C'est pour cela qu'il a dit degrés. ... » *« ce sont mes élèves, je les connais... ils ont des difficultés... »*. Il a repris ce qu'il avait dit durant le premier entretien : *« face à toute question ouverte, on peut s'attendre à tout »* ;
- Concernant le concept de « blocage », l'enseignant a insisté sur l'importance de déterminer le blocage chez les élèves pour essayer de l'éviter. C'est un conseil qu'il

donne aux enseignants novices qu'il accompagne. « *Je dis toujours aux enseignants, que les élèves ne doivent pas être bloqués. Il faut bien préparer son cours, le simplifier, pour éviter tout cela...* ». Il a précisé les différents signes qui lui indiquent que l'élève est en blocage.

Cas de l'enseignante B

Avant de réaliser l'entretien et avant d'envoyer notre proposition d'analyse, elle nous a envoyé une réflexion écrite concernant le visionnage de sa vidéo ; son analyse réflexive personnelle a porté sur son activité différenciant entre les éléments auxquels elle ne faisait pas attention durant son cours et les éléments qui représentent la réalisation de ses objectifs selon ses attentes et ses préoccupations.

Chez l'enseignante B, la prise de conscience enregistrée est en relation avec l'objet de sa focalisation durant son activité en classe. Une focalisation sur le lien entre attentes et ses rétroactions a conduit l'enseignante à soulever les propos suivants : elle parle beaucoup ; fait à la place des élèves ; apporte des explications en continue... Elle s'est posé la question sur l'impact de son intervention sur les apprentissages des élèves. Cependant, pour ces situations de rappel, elle pense que la focalisation sur le savoir reste une occasion pour réexpliquer et insister sur un contenu pour les élèves jugés en difficultés scolaires.

Cas de l'enseignante C

Durant l'entretien avec l'enseignante C, une évolution dans son processus réflexif a été enregistrée. Son discours montre un changement qui peut être matérialisé par un passage d'une prise de conscience vers une prise de recul par rapport à ses actions. Une prise de conscience des causes possibles de l'agitation de certains élèves considérés comme perturbateurs a conduit à une remise en question du degré de l'efficacité de l'approche poursuivie en classe. « *L'élève G1, quand il parle, donne tout le temps des réponses justes. Il a parlé de la concentration de la silice alors que nous ne l'avons pas encore vue...on dirait qu'il connaît ce que je vais leur dire... Peut-être il s'ennuie...* ».

PARTAGE D'EXPÉRIENCE ENTRE PAIRS

Cette étape de notre dispositif méthodologique n'a pas été réalisée en totalité. Deux enseignants, A et B ont pu partager leur expérience dans le cadre d'une rencontre à distance en présence du chercheur. Ils se sont focalisés sur quelques éléments du processus de l'expérience.

Pour l'enseignant A, il a jugé que l'expérience était intéressante. Il a pu se voir autrement. Il ne se rendait pas compte qu'il communiquait avec son corps. Mais ce qu'il l'a le plus intéressé c'est attribuer des mots à des actions et des pensées. Il s'agit de gestes et de théorèmes en acte.

Pour l'enseignante B, le processus adopté pour l'analyse rétrospective de son activité (l'enregistrement de la séance, la lecture de la transcription des interactions visionnées, la discussion durant l'entretien d'auto-confrontation, la lecture de la transcription du récit de l'entretien, la lecture de l'analyse proposée) a permis le déclenchement d'une réflexion que ce soit sur ses gestes ou sur ceux de ses élèves. Le fait de lire la transcription de sa séance, lui a permis de mettre en évidence l'intervention d'un élève à laquelle elle n'a pas fait attention mais qui a causé une déstabilisation momentanée car elle ne s'attendait pas à celle-ci.

Au cours du processus de l'analyse de l'activité par différentes approches, nous avons enregistré une évolution dans le discours des enseignants. Il est devenu plus focalisé sur les interventions de l'enseignant pour les trois cas. C'est un indicateur que nous avons mis en relation avec une prise de conscience de chaque cas de l'impact de ses propres attentes sur les différentes régulations réalisées au cours de l'action au cours des interactions avec les élèves. Comment ces différentes approches ont impacté l'évolution enregistrée au cours de ce processus de réflexivité ?

En synthèse

Nous avons présenté dans ce chapitre les résultats obtenus par notre dispositif méthodologique. Nous avons questionné l'activité de 3 enseignants selon des angles de vue matérialisés par différentes approches afin d'aborder l'activité de l'enseignant principalement l'activité d'interaction en classe. Le recours à différentes approches a été aussi l'occasion de réaliser une triangulation des données. L'objectif recherché est la compréhension de l'activité de l'enseignant plus précisément la compréhension de comment l'enseignant a conceptualisé

son expérience professionnelle et à quel savoir d'action il se réfère dans des situations d'interactions. Nous avons choisi de nous focaliser sur les attentes et les *feedbacks* en tant qu'indicateurs de cette conceptualisation.

Pour mettre en évidence comment l'activité est organisée, nous nous sommes référée en premier au modèle de (Bucheton & Soulé, 2009). Pour ce modèle, l'activité des enseignants est encadrée par des préoccupations qui se matérialisent au niveau des postures et des gestes. Nous avons mis en évidence les différents gestes adoptés par des enseignants en situation d'interaction au cours du rappel réalisé au début du cours. Nous nous sommes focalisée sur les *feedbacks* en tant que gestes de régulation dans des situations d'interaction. Différentes rétroactions sont relevées selon l'écart entre les attentes supposées des enseignants et l'intervention de l'élève. Face à des interventions non attendues, des perturbations ont été enregistrées conduisant à des régulations en cours de l'action : des régulations maîtrisées, conscientes ou non conscientes. Ces perturbations pourraient être considérés comme des incidents plus ou moins critiques.

L'analyse du contenu des deux entretiens nous a permis d'approcher le volet subjectif de l'activité. Des préoccupations ont été déduites de l'analyse des gestes et du discours de l'enseignant sur son activité. Une hiérarchisation hypothétique des préoccupations a été mise en évidence. Celle-ci est différente entre les 3 enseignants.

Une mise en évidence des composantes du schème d'actions nous a permis d'explicitier les écarts par rapport aux attentes des enseignants explicitant ainsi leurs rétroactions. Le savoir d'action construit durant l'expérience de l'enseignant, encadrant l'écart par rapport aux attentes vis-à-vis des interventions des élèves, est mobilisé en fonction de certaines préoccupations.

Une focalisation par la suite sur des unités d'interactions significatives pour les enseignants nous a permis de mettre en évidence en premier quelques unités de sens tout en détaillant les structures d'attentes mobilisées au cours de l'action. En second, les composants des structures perceptives des enseignants dans ces situations nous a permis de clarifier le processus de la réorganisation cognitive réalisé en référence à comment la situation a été supposée qualifiée par l'enseignant.

La confrontation des enseignants au contenu de l'analyse réalisée par le chercheur a permis de relever d'un côté, certains indicateurs de prise de conscience et de variations dans le discours des trois enseignants comme des constructions développées durant le processus de

l'expérience d'analyse réflexive de l'activité vécue. D'un autre côté de réaliser une triangulation des données proposées.

CHAPITRE 7 : DISCUSSION DES RÉSULTATS

Nous voulons démontrer au cours de cette discussion qu'avoir recours à la compréhension de la structure perceptive permettrait de mieux conceptualiser l'expérience en mettant en lumière le lien entre les attentes, la qualification de la situation et les significations attribués aux éléments des situations rencontrées conduisant à des réorganisations cognitives matérialisées par des rétroactions.

C'est un chaînon qui nous est apparu indispensable pour mettre en mot le lien entre les actions et l'éprouvé des conséquences par l'acteur dans le cadre de la construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité. Selon (Durat, 2020) « conceptualiser une expérience en comprenant la structure perceptive qui la sous-tend devient une ressource en formation pour pouvoir travailler dans une perspective développementale des adultes voir dans l'accompagnement » (p.195). Pour comprendre la structure perceptive de l'expérience, nous retenons quelques étapes, illustrées dans la figure 7, allant de la sélection des indices de la situation à la qualification de celle-ci, au regard des schèmes préalables permettant l'attribution de signification pour la personne, la formation d'une représentation cohérente qui donne lieu à une réorganisation cognitive activant les réponses, prises de décisions et comportements dans l'action. La visibilité des résultats aura pour effet la transformation des interprétations ultérieures et la transformation de l'attention aux percepts futurs.

Pour répondre à la question quel sens pourrions-nous construire à partir des résultats et du processus méthodologique de notre étude, nous allons commencer par rappeler notre problématique et notre méthodologie. Nous développerons par la suite l'expérience vécue au cours de notre recherche ainsi que les choix adoptés. Nous proposerons après comment les différentes approches mobilisées pourraient être articulées pour comprendre l'activité d'interaction des enseignants avec leurs élèves au cours de la construction d'une expérience d'analyse de l'activité.

Rappel de la problématique :

Dans un objectif de développement professionnel d'enseignant expérimenté engagé dans l'accompagnement d'enseignants novices et stagiaires, nous avons été confrontée à une

problématique de conditions nécessaires, comme médiation, pour la mise en place d'une réflexivité par rapport à leur propre expérience et par rapport à l'accompagnement d'autres dans la réflexion sur leur activité.

Nous nous sommes posée des questions à propos de comment étudier l'expérience de ces acteurs pour pouvoir mettre en évidence les savoirs et compétences construits durant leur expérience et en même temps, leur créer des conditions pour une prise de conscience des conceptualisations réalisées durant ces expériences dans un objectif de réinvestissement dans d'autres situations.

Dans une visée épistémologique, la compréhension de l'activité de l'acteur en ayant recours à l'analyse de l'activité nous a semblé intéressante pour pouvoir accéder à l'expérience de l'enseignant. Le champ de l'analyse de l'activité s'intéresse à l'activité professionnelle dans ses dimensions visibles (comportement) et invisibles (cognition) (Piot, 2018, p.57). La démarche réflexive, à travers des dispositifs d'analyse de l'activité permettrait de passer de l'activité productive, vécue en situation, aux constructions réalisées au cours de l'activité constructive.

Le processus de la compréhension par l'analyse de l'activité, constitue en lui-même une expérience qui pourrait être objet de développement pour les acteurs intervenant dans le processus. C'est ce qui nous a poussé à poser l'hypothèse suivante :

La création de conditions d'une construction d'expérience d'analyse réflexive de l'activité pourrait :

- Permettre à l'acteur de conceptualiser par une prise de conscience de ses propres connaissances et compétences, d'un côté ;
- Mettre en évidence des savoirs d'action développés par l'enseignant au cours de son expérience, d'un autre côté.

Ceci nous a conduit à soulever un deuxième problème à propos des conditions qui pourraient permettre à l'enseignant de prendre conscience de ses connaissances. Quelles conditions permettraient à l'enseignant de prendre conscience de ses connaissances ? Sur quoi pourrait porter la réflexivité et selon quelle approche d'analyse de l'activité.

L'expérience selon Dewey, telle que reportée par (Bourgeois, 2013a; Thievenaz, 2017, 2019), est le résultat d'une construction de sens par une pensée réflexive. La construction de sens pourrait être une voie pour approcher l'expérience de l'acteur. Accéder à la manière dont se fait alors la construction de sens chez les enseignants pourrait être une possibilité pour

accompagner des enseignants expérimentés dans la construction d'une expérience de réflexivité en relation avec leur propre activité. Le recours à la mise en évidence du sens attribué aux rétroactions par la compréhension de la structure perceptive en amont permettrait de mieux conceptualiser l'expérience en mettant en lumière le lien entre les attentes, la qualification de la situation et les significations attribuées aux éléments des situations rencontrées principalement celles inattendues que nous avons considérées comme des incidents critiques.

Nous avons élaboré un dispositif méthodologique en relation avec l'étude de trois cas d'enseignants qui ont une ancienneté de 12, 17 et 30 ans, avec un sentiment d'efficacité que nous avons jugé positif, puisqu'ils étaient engagés, volontairement, dans l'accompagnement de stagiaires et d'enseignants novices. Le recours à une méthodologie qualitative d'étude de cas sous forme de processus abductif s'est appuyé sur des captations vidéo, des observations directes, des entretiens de retour sur l'activité, des échanges sur l'activité dans un protocole approfondi. Puis nous avons mobilisé 3 approches d'analyse de l'activité pour comprendre celle-ci dans un échange constructif avec les enseignants. Enfin nous avons fait travailler un 4^{ème} modèle pour aller dans une plus grande finesse d'interprétation et permettre l'articulation des analyses produites. Nous allons essayer de discuter ce dispositif méthodologique en relation avec nos résultats du point de vue de l'articulation conceptuelle, du point de vue des acteurs participant à notre étude et du point de vue du chercheur.

UNE EXPÉRIENCE VÉCUE AU COURS DE LA RECHERCHE

Nous allons essayer de développer en premier quelques difficultés rencontrées pour approcher, par l'analyse de l'activité, l'expérience des 3 cas de notre recherche. Nous proposerons par la suite comment nous pensons une articulation opérationnelle entre ces différentes approches en nous focalisons sur ce qui nous semble utile à articuler.

1. Une errance au cours de la recherche

Un des soucis que nous avons rencontrés durant notre travail de recherche et que nous avons soulevé au début la question du cadre d'analyse réflexive à choisir pour aborder l'analyse de l'activité des enseignants tout en tenant compte de sa complexité. Nous avons soulevé l'hypothèse que selon le matériau recueilli et ce qu'il donnait à voir, il y aurait un cadre qui

permettrait mieux d'approcher l'expérience de tel enseignant dans telle situation, mieux qu'un autre enseignant ou qu'une autre situation. Nous avons ainsi analysé l'activité de 3 enseignants volontaires avec trois approches différentes. Ce choix, guidé par les premières constatations au vu du corpus recueilli, était relativement « intuitif ». Le cas A, a choisi de partager avec nous une courte séance qu'il a jugée suffisante pour montrer son activité en situation d'interaction avec les élèves. Durant l'entretien d'auto-confrontation, son discours était très organisé, il laissait voir les éléments du modèle opératif avec lequel il abordait la situation d'enseignement et principalement ses interactions avec les élèves. Le cas B a choisi de partager une séance complète où nous pouvons soulever différents gestes et différentes postures d'étayage. L'entretien d'auto-confrontation a laissé voir les préoccupations constituant l'arrière-plan des actions de l'enseignante, mais ne présentait pas d'organisation apparente lisible par un modèle opératif. Pour le cas C, le choix de la séance à partager donnait à voir comment l'enseignante a abordé un concept scientifique, en géologie. L'enregistrement vidéo ainsi que l'entretien d'auto-confrontation ont montré l'émergence de perturbations au début du cours qui ont réorienté la réflexion sur les interactions en classe. Le recours à la mise en évidence des unités de sens en relation avec l'émergence de représentamen, était plus propice pour analyser l'activité de cette enseignante.

Ce choix d'approche que nous avons qualifié « d'intuitif », ne nous a pas permis d'approcher l'activité des enseignants pour mieux comprendre leurs adaptations au cours de leur expérience professionnelle, comprendre comment les connaissances construites au cours de leur expérience organisent l'activité de l'enseignant et permettent la construction de sens au cours des régulations en situations d'interaction en classe. Ceci nous a poussé de manière itérative, à proposer un deuxième niveau d'analyse, afin de questionner chaque cas avec les différentes approches d'analyse de l'activité mobilisées. Quels gestes et préoccupations encadraient l'activité de chaque enseignant ? Quels modèles opératifs orienteraient les activités des 3 cas dans des situations d'interaction ? Quelles unités de sens pourrait-on mettre en évidence dans des empan d'activité significatifs pour chaque enseignant ? Ces trois modèles ne nous ont pourtant pas permis de comprendre l'intégralité des adaptations de ces enseignants aux situations d'interactions. Le recours à un quatrième modèle nous a permis de mieux approcher l'activité de l'enseignant à un grain très fin et ainsi de soulever des hypothèses sur les points qui pourraient être une entrée pour un accompagnement transformatif.

2. Une orientation choisie :

Le recours à ces différents cadres pour questionner l'activité de l'enseignant nous a permis d'approfondir d'un côté notre problématique en relation avec la compréhension du développement de ces enseignants au cours de leur expérience professionnelle. D'un autre côté de soulever une autre difficulté qui est celle de comment articuler ces cadres et ces modèles d'analyse, sachant que chacun s'est développé selon ses propres présupposés.

Nous avons opté pour l'hypothèse d'approcher la complexité de l'activité selon différents niveaux d'analyse en ayant recours à ces différents modèles. Nous nous sommes focalisée sur ce qui serait utile à articuler pour pouvoir mieux approcher l'activité de l'enseignant en situation d'interaction et plus précisément comprendre l'activité de construction de sens (la pensée réflexive) dans des situations d'interaction avec les élèves. La pensée réflexive d'après (Bourgeois, 2013b, p.18) pourrait avoir une fonction triple, celle de « donner du sens, des buts et de la capacité de les atteindre ». En référence aux deux acceptations du terme « sens », celui de signification et celui d'orientation, le lien entre action et conséquences pourrait être vu soit en tant que « lien d'inférence » (l'une peut représenter l'autre), ou/et dans le sens d'orientation vers « la naissance de buts, de projections dans le futur, pour obtenir de telles conséquences après telles actions » (ibid. p.18). Comment l'enseignant mobilise-t-il ses connaissances construites au cours de son expérience pour attribuer du sens aux situations rencontrées et quels sens attribue-t-il à ses propres actions et réactions ?

En référence aux travaux de (Rabardel, 1995), les différents modèles d'analyse de l'activité constitueraient des artefacts pour nous. Nous les avons utilisés comme des objets pour analyser l'activité de l'enseignant. Nous avons pu construire un instrument en les associant à nos schèmes d'utilisation et d'analyse. Nous avons présenté ci-dessus, comment nous nous sommes approprié ces différentes approches pour produire notre instrument. Rabardel parle d'une « genèse instrumentale » pour désigner la manière dont l'acteur s'est approprié l'instrument. L'instrumentalisation, orientée vers l'artefact, correspondrait au processus de la transformation de l'artefact tandis que l'instrumentation, orientée vers le sujet, consiste aux transformations du sujet au cours du premier processus.

L'instrument ainsi développé au cours de notre dispositif méthodologique pour traiter les situations que nous avons rencontrées, pourrait être considéré comme une *médiation épistémique*, car il nous a permis d'approcher l'activité d'interaction de l'enseignant avec ses

élèves. Il pourrait être aussi considéré comme une *médiation pragmatique* car il semblerait qu'il a permis de produire des transformations, chez les acteurs.

Après avoir vécu l'expérience de l'analyse de l'activité selon le parcours développé dans notre dispositif méthodologique, nous avons pu construire un sens que nous qualifierons d'opérationnel à notre situation de départ, celle, dans un objectif d'accompagnement, de comprendre comment des enseignants se sont adaptés aux différentes réformes rencontrées dans le système éducatif et sont encore engagés dans leur développement professionnel malgré qu'une majorité s'en soit désengagé (CSEFRS, 2021).

3. Une approche méthodologique itérative

Notre approche méthodologique relève d'un positionnement qui met l'accent sur l'interprétation de l'activité réelle et se fonde sur une méthode abductive (au sens de Peirce, trad. Deledalle, 1990) qui peut être définie comme une opération d'allers et retours entre des situations d'analyse et des hypothèses d'action (Barbier 2017) qui s'affinent progressivement. Cette méthode itérative entre le recueil et l'analyse permet d'accéder à une connaissance des activités des sujets et plus particulièrement « d'une théorie de la formation » dans un apprentissage conjoint (Dutoit & Barbier, 2018). La recherche a mobilisé ce processus qualitatif pour tenter de comprendre ce qu'on pourrait nommer un « couplage d'activité » autour du développement professionnel réciproque. Les différents niveaux des résultats de la recherche sont les produits de ce processus long et exigeant. Ils dénotent une relation de longue durée à l'objet de recherche propice à une maturation dans les choix épistémologiques par la compréhension des observables, des significations et des valeurs pour découvrir « des concepts et des catégories utilisées par les acteurs sociaux eux-mêmes afin d'interpréter et organiser leur monde » (Jones, 1987).

Plutôt que de valider des énoncés universels, le positionnement retenu propose une conceptualisation qui part de l'expérience vécue, pour aborder les conditions d'exercice de l'activité d'enseignants-accompagnants en situation pédagogique. On rend ainsi intelligible la connaissance de leurs savoirs. Cela favorise la parole située dans une relation à la fois intersubjective et sociale afin de comprendre comment les interactions des enseignants et des chercheurs sont structurées et ce à quoi elles peuvent donner lieu.

Nous présenterons dans ce qui suit la manière dont nous avons articulé les différentes approches au cours de l'analyse réflexive de l'activité pour chaque cas au sein des situations d'interactions dans une séance de rappel.

VERS UNE ARTICULATION ENTRE DIFFÉRENTS CADRES D'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ

Nous avons mobilisé des concepts de quatre approches pour analyser l'activité d'interaction chez trois enseignants avec une expérience différente comme nous l'avons mentionné (30, 17 et 12 ans d'ancienneté). L'activité a été abordée comme *objet d'étude mais aussi comme objet d'intervention* (GRIMTÉ, 2020).

1. Activité comme objet d'étude : compréhension de l'activité de l'enseignant

Pour rendre compte de la complexité de l'activité, nous l'avons analysée sur différents niveaux, des gestes à la structure perceptive, tout en mettant en évidence des unités élémentaires qui ont une signification pour l'enseignant. Durand (GRIMTÉ, 2020) nous parle d'une reconstruction de « significations organisées ou des organisations signifiantes » plutôt que de « relations de causes à effet ».

Nous présenterons une analyse pour chaque cas en nous focalisant sur les apports de l'articulation entre les différentes approches. Nous essayerons par la suite de synthétiser notre vision sur cette articulation.

1.1. L'analyse de l'activité des trois cas d'enseignants

1.1.1. Des ressemblances dans l'activité en situations d'interactions

À partir d'une analyse de l'activité apparente des trois cas d'enseignants participant à notre étude, une organisation séquentielle apparaît dans l'activité du rappel qui peut être considérée comme semblable entre les trois cas. Une même succession dans les gestes permettant de soulever des ensembles qu'on pourrait qualifier comme des unités d'interaction : gestes d'instruction, puis de gestion, puis de régulation puis d'instruction... et ainsi de suite. Pour les différents enseignants y compris les trois cas, les gestes au cours des

situations d'interactions sont organisés de la même façon. L'action de l'enseignant produit une réaction chez l'élève. L'enseignant après avoir choisi celui qui va présenter sa réaction, réagit à celle-ci par une rétroaction avant de passer à l'action suivante.

1.1.2. Des différences dans la gestion de l'incertitude

La focalisation sur l'analyse des *feedbacks* avait pour objectif de comprendre comment chaque personne gère l'incertitude au sein de son activité d'interaction avec les élèves. Les *feedbacks* en tant que gestes de régulation dans l'action d'un côté et d'un autre côté en tant que geste représentant la singularité de l'activité de l'enseignant face à l'incertitude peuvent donner une vision sur comment l'enseignant s'est adapté au cours de son expérience professionnelle. Leur contenu pourrait être un outil pour :

- Comprendre comment l'enseignant gère l'incertitude au cours de son activité d'interaction en classe ;
- Déterminer la singularité de l'activité de l'enseignant ;
- Déterminer l'éprouvé des conséquences de l'action de l'enseignant ;
- Indiquer si l'action / réaction de l'élève est attendue, inattendue ou imprévisible (indicateur d'incidents en cas d'existence de perturbations nécessitant des régulations durant l'action) ;
- Orienter la réflexion au cours d'un entretien d'auto-confrontation ;
- Supposer comment les attentes encadrent l'attribution de sens en situation;
- Constituer une vision sur comment l'enseignant s'est adapté au cours de son expérience professionnelle.

L'analyse des *feedbacks* en tant qu'indicateur de l'éprouvé des conséquences de ses actions, nous a permis de soulever des régulations en tant que changement de préoccupation au cours de l'action suite à des interventions des élèves (réactions de l'environnement) inattendues pour l'enseignant. Elle nous a permis de relever des éléments probables sur les adaptations de chaque cas durant son expérience.

Cas de l'enseignant A

Les préoccupations d'étayage autour desquelles l'activité de l'enseignant semble être organisée, orientent les actions de l'enseignant autour de l'évitement du blocage chez les

élèves, en « simplifiant » le savoir pour qu'il soit compris par les élèves et en « intervenant » rapidement pour débloquer la situation si l'élève rencontre un blocage.

L'incertitude pour le cas A, constitue une préoccupation prise en compte avant l'action, au cours de la planification de la séance de cours. Il imagine des situations de blocage chez les élèves en référence aux situations vécues dans différentes séances. Il prévoit des stratégies pour pouvoir intervenir et réajuster son activité. Ainsi, face à des réponses inattendues de la part des élèves, celui-ci ajuste ses interventions en adoptant des stratégies développées au cours de son expérience professionnelle, celles de reposer autrement les questions pour les clarifier ou de demander l'avis des élèves à propos de la réponse erronée de leur camarade. L'identification des unités élémentaires du cours d'expérience, n'était pas facile à documenter pour l'enseignant A. Les interventions des élèves étaient très encadrées par l'action de l'enseignant. Elles consistaient en des réactions à un questionnement de l'enseignant.

Avoir recours à une focalisation sur les *feedbacks* au sein d'une analyse plus globale nous a permis de mieux approcher l'activité de l'enseignant. Une mise en évidence d'un répertoire de schèmes et de préoccupations était une voie pour aborder la complexité de l'activité d'un côté et pour construire un espace d'échange entre le monde de l'acteur et celui du chercheur d'un autre côté. Il nous semble que ces données pourraient encadrer la compréhension du flux de l'activité de l'enseignant dans de telles situations et surtout à documenter *la structure d'attente des traces d'activité* analysées. Celle-ci sélectionne le *representamen*, ce qui fait signe pour l'acteur en situation d'interaction. Celui-ci délimite des préoccupations, des attentes et un référentiel en relation dans et avec la nouvelle situation.

Toutefois la question de l'activation d'une certaine structure d'attente en situation et de préférence à une autre structure, reste soulevée. Comment interpréter le choix d'un certain *feedback* dans la situation en question ? le recours à la structure perceptive nous a semblé pouvoir approcher cette lacune.

Dans le cas de l'enseignant A, le blocage que nous avons identifié comme concept en acte autour duquel l'activité de l'enseignant semble être organisée, pourrait être mis en relation avec comment l'enseignant gère l'incertitude au cours de l'action. Le concept en acte de « blocage » mis en évidence a été approfondie en questionnant la structure perceptive de l'enseignant dans des situations jugées inattendues ou imprévisibles. En relation avec l'empan d'activité 2 analysé auparavant, l'imprévisibilité de l'intervention de l'élève semble rendre la situation ambiguë. L'enseignant s'est référé à une inférence développée auparavant, celle de

« face à une question ouverte, on peut s'attendre à tout type de réponse », pour attribuer un sens et pouvoir ainsi agir. Cette attribution de signification semble débloquent la situation pour l'enseignant. Celui-ci semble avoir recours à ce choix sans pouvoir entrer dans une réflexion sur le processus conduisant à l'erreur de l'élève. Cela ne peut être interprété à notre sens que par la clarification de la situation pour l'enseignant. Débloquent la situation serait en relation avec la levée de l'ambiguïté pour l'enseignant et non pour l'élève. Le blocage en tant que concept en acte développé auparavant semble être en relation avec l'ambiguïté de la situation pour l'enseignant. Cela nous aide à comprendre certaines interventions de l'enseignant. À partir de son discours, nous avons compris que l'enseignant était préoccupé par les situations d'apprentissage et les obstacles rencontrés. Avec ce niveau d'analyse, nous pouvons supposer que l'obstacle était plus en relation avec les situations d'enseignement et plus précisément avec l'ambiguïté des situations rencontrées vis-à-vis de l'enseignant. La structure d'attente activée en situation semble être en relation avec comment la situation a été clarifiée. Cette désambiguïté de la situation pourrait être considéré comme un effet de l'adaptation de l'enseignant aux différentes situations rencontrées durant son expérience professionnelle

Cas de l'enseignante B

La gestion de l'incertitude dans l'activité de l'enseignante B ne semble pas être une préoccupation encadrant la planification de sa séance ni des interactions avec les élèves. Les étapes poursuivies dans son cours montrent un raisonnement logique pour l'enseignante. Cependant, ses préoccupations d'étayage autour desquelles l'activité semble être organisée, orienteraient ses actions autour de comment interagir avec les élèves dans le cadre d'une atmosphère sécurisée principalement pour ceux jugés en difficulté scolaire.

Le recours à une mise en évidence des unités élémentaires à partir des traces enregistrées de l'activité en relation avec l'intervention inattendue de l'élève a permis de soulever un questionnement sur la relation entre la structure d'attente de départ et celle en situation. Comment la structure d'attente de départ a pu sélectionner le *représentamen* et comment celui-ci a délimité la structure d'attente choisie en situation ? l'intervention inattendue de l'élève a conduit à un changement de préoccupation qui n'aurait pu être compris que par le recours à une analyse globale permettant de soulever les préoccupations et les schèmes autour desquelles l'activité semble être organisée. La hiérarchisation des préoccupations était une étape importante pour comprendre comment l'activité de l'enseignante semble être

organisée. La *qualification* des situations rencontrées semble être encadrée par la préoccupation principale de l'enseignant, celle en relation avec la sécurisation des élèves. L'attribution de sens s'est faite d'une façon inconsciente mais orientée par la préoccupation principale. La qualification de la situation semblerait être maîtrisable. Un sens a été attribué à ce qui pourrait être la conséquence de la « non-réaction » immédiate de l'enseignante. Celui-ci a conduit à une réorganisation cognitive matérialisée par l'intervention tardive de l'enseignante pour prendre en compte le contenu du message de l'élève.

Cas de l'enseignante C:

Pour ce cas, la situation est différente. Gérer l'incertitude ne semblerait pas être une préoccupation, avant l'action, encadrant la planification de la séance. Par contre elle l'est devenue au cours de son action. L'intervention de certains élèves, qualifiés de perturbateurs, a engendré une certaine déstabilisation chez l'enseignante au cours de l'action.

La mise en évidence des unités élémentaires constituant le flux de l'activité de l'enseignante n'a pas nécessité le recours à une analyse globale. Certes l'analyse d'un niveau plus globale a donné plus de clarification aux actions de l'enseignante mais n'était pas déterminant dans la mise en évidence des composantes du *signe hexadique* des unités élémentaires du cours d'expérience.

L'interaction de l'enseignante avec les élèves laissait apparaître des changements de préoccupations suite à des interventions inattendues de la part des « types » d'élèves.

Durant l'entretien d'auto-confrontation, la focalisation sur certaines traces d'activité ont suscité des réflexions chez l'enseignante reflétant des déstabilisations.

Ses structures d'attentes de départ sélectionnaient des *représentamen* en fonction de la catégorisation de l'élève (l'élève était considéré comme perturbateur, « bon » élève ou élève « en difficulté »). Ces représentamen délimitent une structure d'attente en situation, selon la manière dont la situation a été qualifiée. Ce n'est pas seulement l'ambiguïté qui était en question mais aussi le fait que la situation soit dérangeante ou pas, par rapport aux attentes de l'enseignante. Cette qualification de la situation a orienté le choix des schèmes à activer ou à inhiber pour attribuer un sens à l'intervention inattendue de chaque élève.

En Synthèse :

À partir de l'analyse de l'activité de trois cas d'enseignant en ayant recours à différentes approches d'analyse de l'activité, des apports et limites peuvent être enregistrés.

Le recours à une analyse pour approcher le flux de l'activité de l'enseignant au sein des situations d'interaction, tout en cherchant les composantes du signe hexadique pourrait être abordée avec des séances qui laissent voir aussi l'activité de l'élève en interaction avec celle de l'enseignant. Dans notre étude, la séance du cas C présente des traces où l'enseignant interagit avec l'action de l'élève et qui ont suscité un changement de préoccupation dans l'intervention de l'enseignante, comme régulation au cours de l'action. Les séances des deux autres cas A et B, présentent des traces d'activité de l'enseignant orientant les interactions, et qui ont nécessité un détour par d'autres concepts pour mettre en évidence comment l'enseignant interagit avec des situations inattendues conduisant à un changement de préoccupation pour une régulation au cours de l'action.

L'analyse en ayant recours à la mise en évidence des schèmes et la recherche de modèle opératif apparaît plus fructueuse avec l'enseignant du cas A. Celui-ci semble avoir conceptualisé son expérience tout en laissant apparaître une organisation opérative fonctionnelle pour lui. Pour le cas B, l'organisation de son activité autour d'une préoccupation principale a présenté un autre cas où l'approche des gestes professionnels et celle de la conceptualisation dans l'action permettait d'approcher l'organisation de l'activité. Pour le cas C, l'organisation de son activité en ayant recours à ces approches n'a pu être abordée à partir de l'analyse du faire et du dire sur le faire. Un détour par une analyse du signe hexadique a été nécessaire.

Le recours à l'analyse de la structure perceptive dans des situations inattendues a permis d'approfondir la compréhension de l'activité de l'enseignant (tel le cas A). La réflexion sur comment l'enseignant a orienté ou a réorienté la qualification de la situation semble compléter l'analyse par les autres approches. Pour les cas A et B, cette (ré)orientation de la qualification de la situation selon leur préoccupation principale pourrait constituer une forme d'adaptation aux difficultés rencontrées et qui pourrait être reliée aussi à la persévérance de l'enseignant dans son engagement dans le partage avec d'autres enseignants novices. Cette forme d'adaptation pourrait être aussi reliée à la réflexivité de l'enseignant sur son action et

à une construction implicite de connaissances et d'un savoir d'action plus focalisé sur l'importance du relationnel dans la gestion des apprentissages chez les élèves.

1.2. *Vers une proposition d'articulation*

L'analyse de l'activité pourrait être réalisée sur différents niveaux en ayant recours à différentes approches pour pouvoir approcher la complexité de celle-ci. Nous avons choisi d'organiser ces niveaux selon l'échelle de l'accessibilité au sens attribué par l'acteur aux liens entre actions et éprouvé des conséquences de ses actions. Nous proposons trois niveaux que nous articulons de la façon suivante :

Le niveau d'analyse correspondant aux unités élémentaires du cours d'expérience pourrait être pris comme le niveau « n ». C'est ce qui fait expérience pour l'enseignant (Durand & Veyrunes, 2005) dans des situations d'interactions non attendues par l'enseignant. Nous nous sommes focalisées sur une « déconstruction analytique » (ibid.)²⁹ des empan d'activité significatifs pour l'enseignant, afin de mettre en évidence les composantes du *signe hexadique*.

Nous rappelons notre objectif était de comprendre comment l'acteur attribue des significations pour apporter des régulations au cours de l'action, le recours à un autre niveau plus approfondi nous a semblé indispensable pour comprendre comment se fait l'activation de la structure d'attente en situation. Quel sens a été attribué par l'enseignant au lien entre son action et la réponse de l'élève, en tant que conséquence à ses propres actions, et qui a conduit à la rétroaction présentée ?

Accéder à la structure perceptive constituerait alors un niveau plus approfondi: « n-1 ». Questionner ces unités élémentaires par cette structure, revient à se questionner sur le sens qui a été attribué à la situation pour conduire à une réorganisation cognitive, manifestée par la rétroaction adoptée par l'enseignant d'un côté et d'un autre côté sur comment la situation a été qualifié. Autrement dit, sur la base de quelle structure perceptive, la structure d'attente en situation, au sein d'une unité de sens, aurait été activée, choisie et mobilisée ?

²⁹ Dans le programme du cours d'action, la compréhension de l'activité de l'acteur nécessite la reconstruction synthétique de différentes unités élémentaires. Nous n'avons pu le faire. Nous n'avons accès qu'à quelques séances enregistrées, parfois à un seul enregistrement pour le même enseignant. Aussi nous n'avons pas jugé nécessaire cette étape dans notre dispositif méthodologique tel qu'il a évolué.

Accéder aux unités élémentaires (niveau n) n'aurait pas été possible, à notre sens, sans passer par une mise en évidence des unités d'interactions dans les situations étudiées. Les gestes pourraient correspondre à un niveau d'analyse « n+1 », permettant de constituer des unités d'interactions d'une échelle plus élevée que celle des unités élémentaires. Ce niveau pourrait être accessible directement de l'analyse de l'expérience vécue en classe, à partir de ce qui est fait et de ce qui est dit sur le fait.

Accéder aux schèmes et aux préoccupations encadrant et orientant les activités des enseignants, par l'analyse de l'activité, ne pourrait être réalisé, à notre sens, qu'après avoir questionné les gestes durant l'action. Le recours à une analyse avec une vision plus globale, permettrait d'approcher des invariants opératoires autour desquelles s'organiserait l'activité et de proposer ainsi d'une façon hypothétique un « référentiel » de préoccupations et de schèmes.

Avoir recourt à une analyse d'un niveau n+1, pourrait être aussi vu dans le sens d'une recherche d'une meilleure compréhension entre l'acteur et le chercheur /accompagnateur. Le recours à une mise en commun des interprétants, des connaissances en acte, des schèmes... pourrait aussi être considéré comme un approfondissement du rapport entre « activité et restitution langagière de l'action » durant l'entretien d'auto confrontation réalisé (Durand & Veyrunes, 2005).

Nous pouvons représenter l'articulation entre ces différents niveaux par les schémas suivants :

Le niveau d'analyse « n+1 »

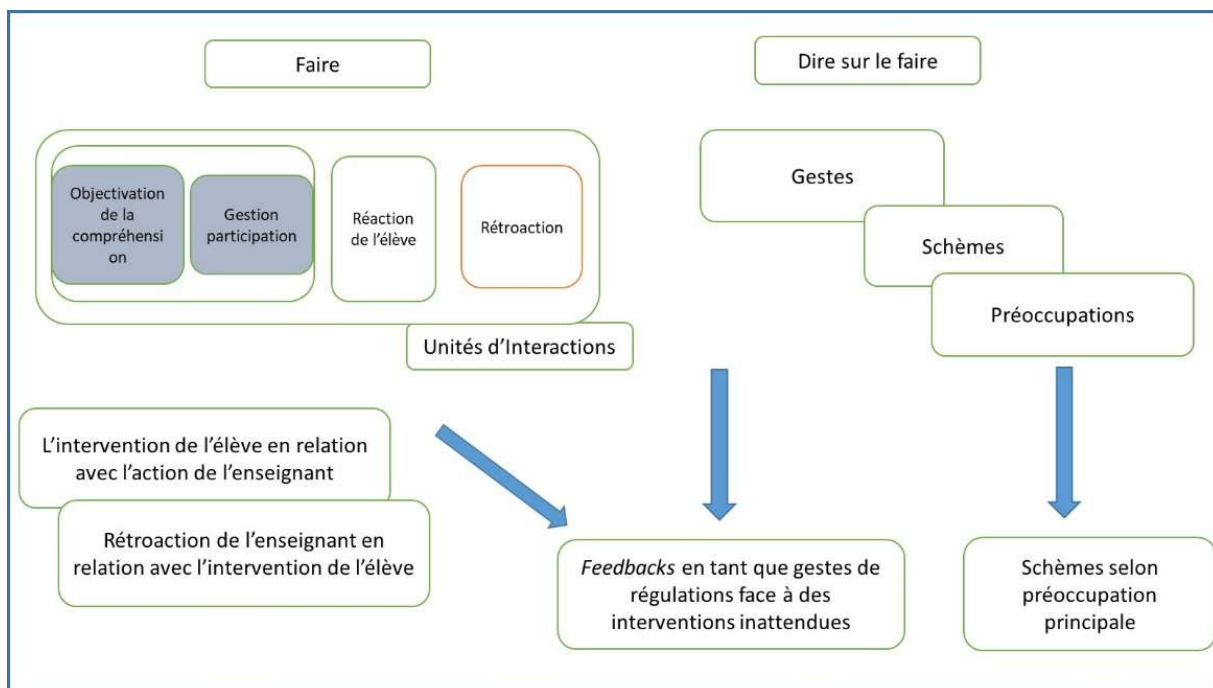


Figure 10: Niveau d'analyse (n+1)

Ce niveau d'analyse permet d'aborder le faire et le dire sur le faire selon une vision plus globale. Choisir l'angle par lequel accéder à l'activité de l'enseignant pour pouvoir mieux approcher l'organisation de son activité et faire émerger les préoccupations principales, en tant qu'invariants opératoires, autour desquelles l'activité pourrait être organisée. Dans le cadre de notre étude, il nous a semblé intéressant de nous focaliser sur les *feedbacks* pris dans le sens de régulation au cours de l'action de l'enseignant et non en relation avec les productions des élèves.

Les gestes, les schèmes et les préoccupations pourraient constituer ainsi un référentiel proposé qui pourrait être objet de communication et de compréhension entre les intervenants, enseignants et accompagnateurs.

Le niveau d'analyse « n »

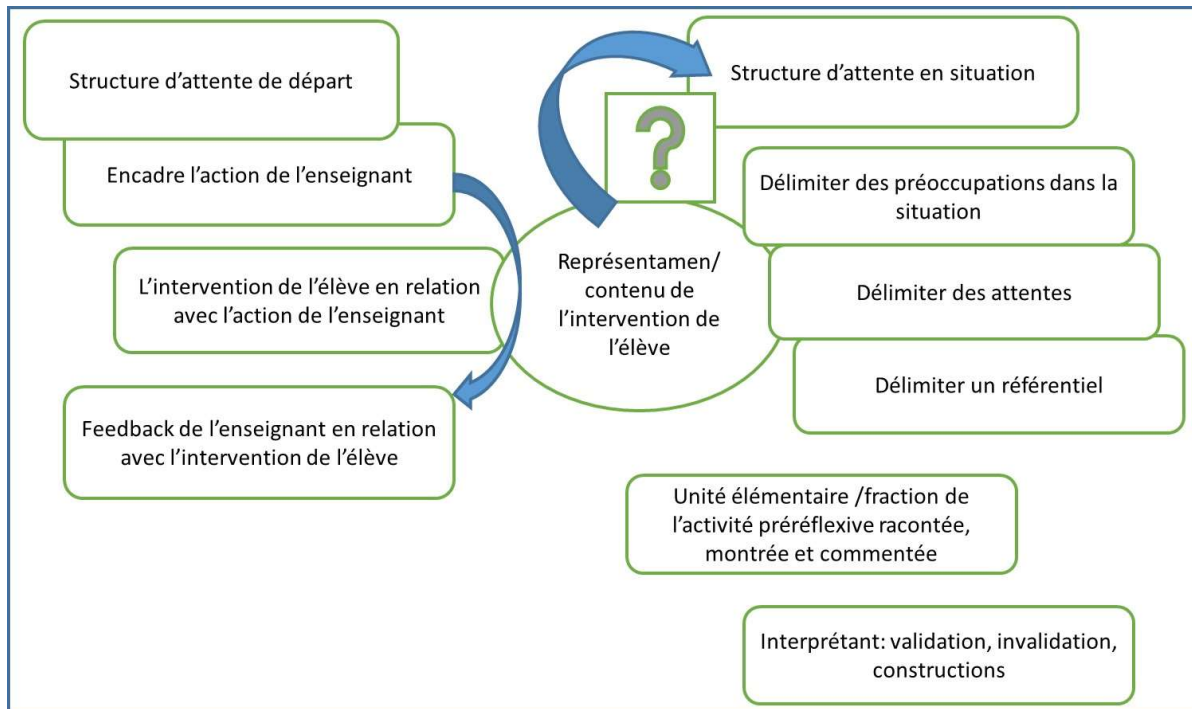


Figure 11: Niveau d'analyse n

Ce niveau d'analyse permettrait d'approcher les adaptations régulant le flux de l'activité de l'enseignant en action. Il permet de mettre en évidence l'évolution des attentes au cours de l'interaction de deux couplages asymétriques celui de l'activité l'enseignant avec celui de l'activité de l'élève. Ce niveau d'analyse soulève la question de comment pourraient évoluer les structures d'attentes en fonction de ce qui pourrait être délimité dans la situation.

Le niveau d'analyse « n-1 » :

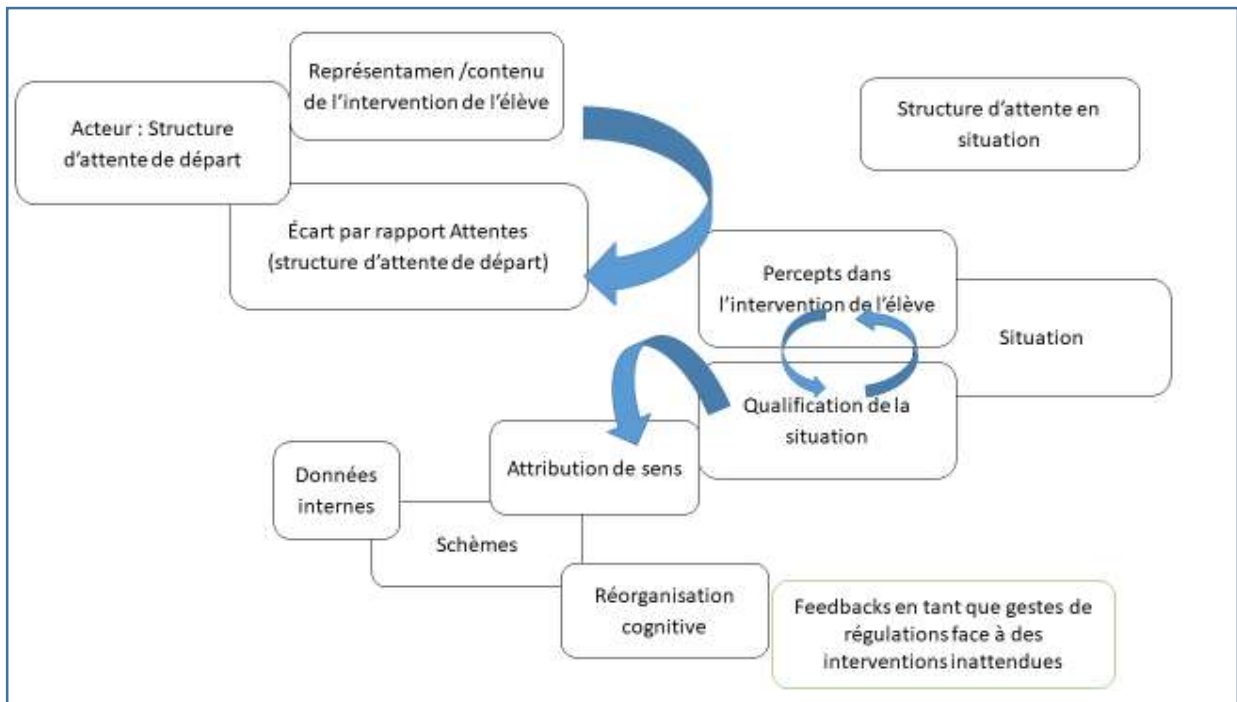


Figure 12: Niveau d'analyse (n-1)

Ce niveau d'analyse d'un grain plus approfondi, nous semble à même de permettre d'aborder le questionnement soulevé précédemment. L'attribution de sens, au sein de la structure perceptive, semblerait être tributaire de l'écart par rapport aux attentes encadrant le choix du représentamen et les préoccupations réorientant la qualification de la situation vers l'ambiguïté ou la clarté. Comprendre comment est qualifiée la situation permettrait à l'acteur d'entrer ou ne pas entrer dans un processus d'enquête, d'attribuer un sens explicatif ou se poser des questions ou soulever des hypothèses. Cependant, quelles que soient les situations rencontrées, il n'y aurait expérience selon Dewey (Bourgeois, 2013b) que lorsqu'il y a construction de sens par une pensée réflexive.

1.3. Vers une conscientisation de soi en activité d'interaction

Dans notre perspective de développement professionnel, la construction de sens est un passage obligé. Ce sens pourrait être élaboré par soi-même comme il pourrait être médiatisé par d'autres (accompagnateurs, ressources...). La réflexivité, d'un autre côté, n'est pas toujours une activité évidente. Elle nécessiterait la médiation d'autrui (Durat, 2020). Celle-ci pourrait avoir pour objectif de « transformer le regard sur l'expérience, d'opérer une restructuration, source potentielle de développement » (Durat & Kern, 2019, p.8).

La construction de sens en ayant recours à la pensée réflexive selon Dewey suppose deux conditions : la confrontation à une situation indéterminée et l'engagement dans la situation. Cet engagement a pour but de donner sens à la situation indéterminée. Le travail réflexif a ainsi pour objectif la recherche d'un sens opérationnel à la situation et d'un ajustement (Thievenaz, 2017) de la situation au sujet lui-même. En outre cet engagement ne pourrait se réaliser que si « l'enjeu concret est important pour le sujet » et que « l'indétermination de la situation justifie une mobilisation effective des ressources non seulement cognitives, mais également émotionnelles et énelles, nécessaires à la résolution du problème » (Bourgeois, 2013b, p.22).

Se focaliser sur « l'enjeu concret » pour le sujet réoriente la question de la réflexivité et de la pensée réflexive vers le choix de ressources à mobiliser pour aborder la situation d'un côté mais d'un autre côté vers la qualification de la situation et vers son indétermination. Une situation indéterminée d'après Dewey serait une situation qui dépendrait de l'éprouvé des conséquences de l'action du sujet autrement dit de comment le sujet s'informe des réactions des autres personnes comme conséquences à son action. Ces conséquences pourraient être inattendues, contradictoires ou non identifiées (ibid. p.21).

En relation avec notre sujet d'étude, les interventions non attendues des élèves pourraient rendre la situation indéterminée pour l'enseignant. La qualification de celle-ci pourrait devenir ambiguë pour certains enseignants comme elle pourrait être clarifiée pour d'autres. Le recours à l'attribution de signification par les trois cas des enseignants, tel développé auparavant, indiquerait qu'il y a eu une détermination de la situation et donc une clarification de celle-ci, avec ou sans avoir recours à une enquête « deweyenne ». Il se pourrait que l'enquête ait été menée au cours de l'expérience, pour transformer des situations indéterminées en situations déterminées, tout en produisant des connaissances mobilisées rapidement, des « habitudes d'interprétations » (Zeitler, 2012) pour interagir avec des situations inattendues.

Orienter la réflexion sur comment la situation a été qualifiée par l'enseignant pour attribuer un sens à des situations inattendues pourrait orienter la réflexion vers « le développement d'une conscience de soi, des autres et des interactions des différents acteurs avec l'environnement » (Charlier et al., 2013, p.13). Le développement d'une telle conscience est vu chez ces auteurs dans « une logique d'intelligibilité » qui s'inscrit dans « le paradigme de doute et d'incertitude ».

Une réflexion après l'action par l'enseignant sur comment il a construit du sens à partir de ce qu'il a vécu, permettrait une prise de conscience et une conscientisation de soi en interaction avec l'élève au cours de l'action. Ainsi une confrontation, par l'acteur, de ses propres rétroactions avec ses attentes au sein des situations inattendues pourrait être une voie, à notre sens, pour comprendre comment il a construit du sens à partir de ce qui a été vécu. Cette prise de conscience pourrait constituer aussi une entrée pour le développement d'une réflexivité vers un engagement dans un développement professionnel continu. C'est dans ce sens que nous proposons quelques questions qui pourraient être adoptées par les enseignants comme une grille d'autoréflexion sur leurs propres actions, principalement en relation avec les interactions avec les élèves, dans un objectif d'une « conscientisation de soi, de l'autre et de soi en interaction avec l'autre » (Charlier et al., 2013, p.13).

Proposition d'une grille pour une autoréflexion :

Objectif de la grille d'autoréflexion	Conscientisation de soi, de l'élève et de soi en interaction avec l'élève : réflexion par l'enseignant sur ses propres <i>feedbacks</i> en tant que gestes de régulation de ses actions au cours des interactions avec les élèves
Questions de réflexion : prise de conscience de l'écart entre attentes et éprouvé des conséquences de ses propres actions	Quelles sont les interventions des élèves qui n'étaient pas attendues ? Quelles étaient mes attentes ? Quel écart puis-je soulever entre mes attentes et l'intervention de l'élève ? Quelle éprouvé ai-je ressenti après l'intervention de l'élève ? Une perturbation ? Une évidence ? C'était en relation avec un élève précis ou indifféremment ? Quelles étaient mes préoccupations au moment de mon intervention ? Comment étaient-elles après l'intervention de l'élève? Y-a-t-il des différences ? lesquelles ?
Analyse des rétroactions : prise de conscience des éléments de sa propre structure perceptive	Quelle rétroaction ai-je effectué après l'intervention de l'élève à laquelle je ne m'attendais pas du tout? Sur quels éléments dans l'intervention de l'élève me suis-je basé(e) ? Quel sens ai-je attribué à ces éléments ? Quelles relations ai-je établi entre eux? À quelles connaissances me suis-je référé(e) pour attribuer cette signification ? Comment l'intervention de l'élève a été prise en compte pour développer ma rétroaction ?

Tableau 54: Grille d'autoréflexion

Nous pouvons représenter ces questionnements sous forme de tableaux, que l'enseignant pourrait remplir au sein d'une réflexion après l'action pour une conscientisation durant l'action.

Étape 1 :

Les interventions non attendues des élèves	Mes attentes : les interventions attendues ou espérées	Écart entre les deux
---	---	-----------------------------

Étape 2 :

Les interventions des élèves auxquelles je ne m'attendais pas du tout	Mes rétroactions	Mon éprouvé : perturbation, évidence...

Étape 3 :

Les interventions des élèves auxquelles je ne m'attendais pas	Éléments / percepts sur lesquels je me suis focalisé(e) dans l'intervention de l'élève	Sens attribué aux percepts et aux relations entre eux	Connaissance à laquelle je me suis référé(e)

2. L'activité comme objet d'intervention : construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité

2.1. *Les apports d'une construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité*

La construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité consiste en un travail réflexif interrogeant le rapport à l'expérience sur deux volets : celui de l'accompagné et celui de l'accompagnateur. L'analyse de l'enseignant de son activité à partir de supports vidéo, a permis de mettre en évidence ce qu'il a voulu donner à voir comme significatif et important pour lui. Aussi c'était une occasion pour limiter un cadre d'analyse de l'activité d'interaction de l'enseignant avec les élèves. L'analyse du chercheur/accompagnateur, de ce qui a été fait et de ce qui a été dit sur le fait, a sollicité différentes approches pour pouvoir comprendre et mettre en évidence d'une façon hypothétique, les connaissances supposées construites durant l'expérience et mobilisées en situation pour gérer l'incertain, matérialisé par les interventions des élèves. Le recours à différentes approches a constitué ainsi différentes

entrées pour aborder l'activité de l'enseignant. La communication sur cette analyse avait pour objectif de :

- Rechercher une meilleure compréhension entre l'acteur et le chercheur ;
- Valider la pertinence de ce que le chercheur a observé et a compris de l'activité par l'acteur ;
- Communiquer sur la base de la compréhension de leur expérience par le biais d'une organisation de leur activité vue d'une autre manière ;
- Créer les conditions d'un autre questionnement de l'activité, qui pourrait conduire à l'initiation de nouvelles réflexions.

2.2. Conditions pour une « réflexivité augmentée »

Nous avons essayé de « concevoir un environnement » que nous avons jugé « prometteur de transformation » par la recherche, que d'autres auteurs ont pu nommer « situation potentielle de développement » (Mayen et al., 2010) ou « environnement capacitant » (Falzon, 2005; Fernagu-Oudet, 2012) afin de déclencher une instabilité, un doute de nature à conduire à une réflexivité sur l'action.

Le processus de la construction de l'expérience d'analyse de l'activité par l'acteur développé dans notre dispositif méthodologique est vu dans un sens développemental et non curriculaire. Nous ne cherchons pas à développer des compétences précises selon un répertoire de compétences ou savoirs à acquérir, mais plutôt à nous centrer sur les acteurs afin de les comprendre et de leur permettre aussi de se comprendre, d'analyser leur activité et de conceptualiser leurs compétences et leurs savoirs construits durant l'expérience. C'est dans ce sens, que « nous avons espéré déclencher » une réflexivité chez l'acteur par le biais d'une prise de conscience de sa propre structure perceptive, de comment il semble interagir avec son monde qui correspond à son monde en interaction avec le monde de l'élève en se focalisant sur la relation attentes – rétroactions dans des situations inattendues.

Nous avons essayé d'analyser l'activité, du point de vue de l'acteur, en mobilisant certains cadres d'analyses et de la partager avec l'acteur en question pour faire de ce partage une porte d'entrée à un autre niveau de réflexivité. Nous avons réalisé des séries de deux entretiens. Le premier correspondait à un entretien d'auto-confrontation, où l'acteur est confronté à son activité au sein d'un enregistrement vidéo. Le deuxième que nous avons qualifié d'entretien de réflexion, confrontait l'acteur à l'organisation de son activité vue de

l'extérieur, sous forme d'une analyse réalisée par le chercheur en ayant recours à des concepts théoriques. L'apport du chercheur consistait donc en la présentation d'une proposition interprétative d'organisation selon la compréhension de l'activité de l'enseignant par le chercheur en mobilisant ses concepts théoriques. Cette analyse pourrait être considérée comme une influence externe (Durat, 2020) sur l'attribution de sens par les enseignants dans des situations d'interactions comme on le voit dans le détail sur l'attribution de signification (figure 13).

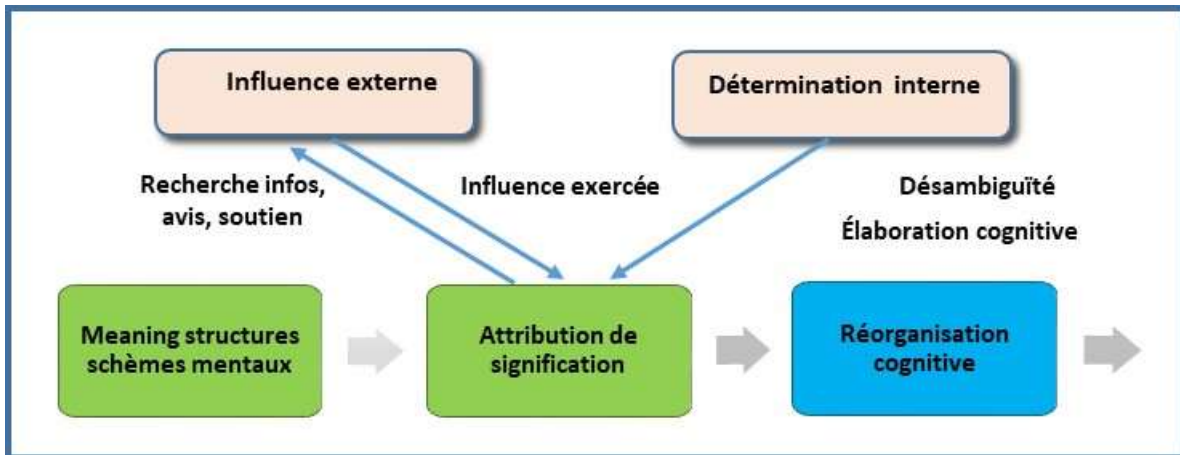


Figure 13: Attribution de signification dans la structure perceptuelle de l'expérience (Durat, 2020)

Durand (GRIMTÉ, 2020) évoque aussi le fait de « solliciter la pré-réflexivité dans des dispositifs de « réflexivité augmentée ». L'acteur est engagé dans la réflexion sur son activité réellement en vivant, en confrontant ses propres réflexions et organisations de son activité à d'autres organisations réalisées, dans le cas de notre étude, non pas par des pairs mais par des approches différentes présentées par le chercheur. Notre analyse a été présentée à l'enseignant comme un des moyens, en tant que supports, mis à leur disposition pour opérer un travail réflexif sur le singulier dans leur activité. Ce support est constitué d'objets de pensée sur lesquels peut s'exercer une deuxième réflexion. Par notre dispositif, nous avons essayé de créer des conditions pour modifier l'environnement de l'acteur en lui présentant d'autres angles de vue de son activité, tout en espérant que ces conditions constitueraient un espace d'activité et d'autonomie d'un côté, et conduiraient à des transformations positives dans l'activité future de l'acteur d'un autre côté.

2.3. *Interaction entre deux couplages asymétriques*

L'apport de notre dispositif méthodologique est de chercher comment « faire communiquer deux mondes différents » (GRIMTÉ, 2020), celui de l'enseignant et celui du chercheur, sur une éventuelle réflexivité sur la construction de sens chez l'enseignant au cours de son interaction avec un autre monde, celui de l'élève. Les conditions créées pour permettre cette rencontre consistaient en un échange d'information autour de traces d'activité enregistrées par vidéo. L'évolution de l'analyse pourrait être considérée comme le résultat d'une interaction en continue entre le chercheur et l'activité de l'enseignant au sein d'un couplage asymétrique. L'enseignant de son côté s'est intégré dans notre dispositif méthodologique au sein lui aussi d'un couplage asymétrique. Entrer en communication était une préoccupation qui nous a accompagnée durant toute notre étude.

La présentation de ce que nous avons compris de l'activité de l'enseignant, en mobilisant différentes approches avait le souci, en plus de créer des conditions pour la construction d'une expérience d'analyse, de faire communiquer ces deux couplages structurels asymétriques autour d'une réflexion sur des éléments influençant la construction de sens. Ces différentes approches ont été considérées comme des outils pour accompagner l'analyse vers une réflexivité en relation avec des éléments influençant la construction de sens.

Les transformations enregistrées dans les interactions entre les enseignants et le chercheur d'un côté et entre les enseignants entre eux d'un autre côté, pourraient être considérés comme des indicateurs d'une réelle entrée en communication entre ces mondes. Les expressions sur les attentes, les gestes, les préoccupations, les concepts et théorèmes en acte, le sens... ont été enregistrées dans le discours des enseignants que ce soit au cours de la réflexion sur l'analyse ou au moment de partage de l'expérience vécue au sein de ce dispositif méthodologique. Toutefois la question reste ouverte jusqu'à quel degré cette expérience a conduit à des réorganisations cognitives avec des transformations dans des interprétations ultérieures, dans la sélection d'indices ou la qualification de situations futures. Notre travail reste une expérience qui espérait plus déstabiliser pour susciter la réflexion que d'apporter de solutions.

CHAPITRE 8 : CONCLUSION

Ce travail représente une vaste expérience que nous avons bâtie en collaboration avec notre encadrante, avec les enseignants, et en dialogue avec nous-même. Je me permettrai donc ici de parler en première personne pour présenter ce dialogue dans le paragraphe suivant. Ayant exercé pendant 30 ans en tant qu'encadrante pédagogique et didacticienne en sciences de la vie et de la terre, cette expérience a été influencée par cette double perspective. Ce parcours a été marqué par des moments de difficultés, tant pour problématiser d'un côté que pour orienter, d'un autre côté, la réflexion en fonction d'un cadre théorique de référence. Cette réflexion de recherche a émergé de différents allers – retours, que j'illustre par un « combat intérieur » entre la manière dont je pensais devoir aborder ma thèse selon un raisonnement hypothético-déductif, mes lectures des travaux de divers chercheurs en sciences de l'éducation et mon expérience de praticienne.

J'ai, finalement, opté pour présenter l'organisation cognitive du sens opérationnel construit à propos de l'analyse réflexive de l'activité d'interaction de l'enseignant dans des situations d'interaction enseignant-élèves au sein du contexte éducatif de cette étude.

Ce sens opérationnel a été développé dans les chapitres de cette thèse. Nous allons tenter de faire apparaître le fil directeur de ce sens dans les paragraphes suivants avant de ne présenter les limites et les perspectives de ce travail.

Des questionnements...

Dans un objectif de développement professionnel d'enseignants « expérimentés » engagés dans l'accompagnement d'enseignants novices et stagiaires, nous avons été confrontée à une problématique de conditions nécessaires, comme médiation, pour favoriser une réflexivité quant à leur propre expérience et à leur rôle dans l'accompagnement d'autres enseignants.

Nous nous sommes interrogés sur la manière d'étudier l'expérience de ces acteurs afin de mettre en évidence les connaissances et compétences acquises durant leur parcours, ainsi que les conditions propices à une prise de conscience de leurs conceptualisations, en vue d'une réutilisation dans d'autres contextes. Cette réflexion nous a conduit à nous questionner sur l'objet de la réflexivité et sur le cadre conceptuel adapté à cette démarche réflexive.

Des voies choisies

Pour mieux appréhender l'expérience de l'enseignant dans une perspective épistémologique, nous avons opté pour l'analyse réflexive de son activité en situation d'interaction en classe. Cette approche réflexive, soutenue par différents dispositifs d'analyse de l'activité, s'est avérée propice à un développement professionnel dans une optique de professionnalisation. Le processus de compréhension via l'analyse de l'activité représente en soi une expérience qui pourrait être source de développement pour les intervenants impliqués. L'activité a ainsi été abordée en tant qu'objet d'étude pour appréhender l'interaction enseignant-élève, et également en tant qu'objet d'intervention pour accompagner les enseignants dans leur réflexion sur leur propre activité.

Notre approche s'est inspirée de l'expérience selon l'approche de Dewey, telle qu'interprétée par certains chercheurs (Bourgeois, 2013b; Thievenaz, 2017, 2019), pour promouvoir la construction de sens à travers une pensée réflexive. Cette construction de sens s'est révélée être une approche pertinente pour explorer l'expérience de l'enseignant. Comprendre comment les enseignants construisent le sens de leur expérience pourrait faciliter leur réflexion sur leur propre activité.

Pour approcher la signification de l'activité d'interaction de l'enseignant en situation d'interaction, nous avons utilisé des concepts issus de différentes approches, telles que la conceptualisation dans l'action et l'énaction. En les articulant d'une façon opérationnelle, nous avons pu mieux cerner comment l'enseignant interagit avec son environnement pédagogique et comment il attribue un sens aux situations rencontrées.

Des mises en pratique

Nous avons adopté une méthodologie qualitative basée sur des enregistrements vidéo, des entretiens sur l'activité, et des discussions approfondies. À travers cette méthodologie, nous avons étudié trois cas d'enseignants avec des années d'expérience variées (cas A : 30 ans ; cas B : 17 ans et cas C:12 ans). Ces enseignants, volontaires pour accompagner des stagiaires et des enseignants novices au sein de leur établissement se sont aussi portés volontaires pour participer à notre recherche.

Nous avons mobilisé quatre modèles pour analyser l'activité interactive de l'enseignant en situation d'interaction avec les élèves. Ces modèles nous ont permis de mieux comprendre

comment les enseignants gèrent leurs interactions avec les élèves et quelles sont leurs préoccupations dominantes.

Activité en situation d'interaction

La mobilisation du modèle de multi-agenda de (Bucheton & Soulé, 2009) pour définir l'activité de l'enseignant en situation d'interaction avec les élèves, nous a permis de relever chez les trois cas d'enseignants, une même organisation séquentielle (Vergnaud, 2011a) des gestes au cours des situations d'interactions enregistrées. Nous l'avons interprété, comme « un indicateur de la maîtrise d'un geste de métier » (Bucheton et Soulé 2009), montrant des préconstruits professionnels communs pour gérer l'activité du rappel au début de la séance. Nous avons examiné trois notions clés, les *feedbacks*, les attentes et les préoccupations - pour mieux comprendre comment les enseignants gèrent les interactions inattendues avec les élèves. En analysant les rétroactions de l'enseignant, en tant que partie visible du processus de *feedback* (Paquette, 1987), nous avons pu déduire leurs attentes et leurs préoccupations, éclairant ainsi leur activité interactive et les significations qu'ils attribuent aux interventions des élèves. Des différences dans les régulations pendant l'action en réponse aux interventions inattendues des élèves dans les situations analysées ont été notés. Nous les avons traduites par des régulations maîtrisées chez le cas A, non conscientes chez le cas B et conscientes réactives chez le cas C.

La mobilisation du modèle de la conceptualisation dans l'action, nous a permis d'approcher l'organisation de l'activité de chaque cas. Le recours à la mise en évidence des composantes du schème (Vergnaud, 1989, 2007, 2011a, 2011b) nous a aidée à supposer autour de quels invariants opératoires l'activité de chacun aurait été organisée. Pour le cas A, contrairement aux autres, nous avons pu proposer les éléments de son modèle opératif, orientant et organisant ses différentes actions en situation d'interaction. En outre, ces invariants opératoires sont organisées autour de préoccupations en relation avec le contenu des apprentissages pour les cas A et C et autour de la sécurisation des élèves « jugés en difficultés scolaires » pour le cas B. Ces préoccupations semblent encadrer les régulations au cours de l'action face à des interventions non attendues de la part des élèves.

Ces deux modèles nous ont permis d'approcher l'activité de l'enseignant à partir de « ce qui a été fait » et de « ce qui a été dit sur le fait ». Les gestes et les conceptualisations supposées ont été partagés avec les enseignants, et mobilisés au cours d'un deuxième entretien dans un

objectif de triangulation et de compréhension au sein de la communication chercheur et enseignant (GRIMTÉ, 2020).

Activité d'interaction de l'enseignant

Le recours au modèle du cours d'action et d'expérience en référence à Theureau et Durand (Durand, 2016; Durand & Veyrunes, 2005; GRIMTÉ, 2020; Theureau, 2010a, 2012b) nous a permis d'explorer l'activité de l'enseignant de manière dynamique, en nous concentrant sur ce qui fait sens pour l'acteur. En analysant les rétroactions pendant les interactions, nous avons pu identifier les structures d'attentes qui semblent encadrer les actions de l'enseignant en situation d'interaction en référence à des préoccupations et des états intentionnels en relation avec des actions passées.

Deux types de structures d'attentes délimiteraient le *feedback* de l'enseignant. La première structure d'attente sélectionne ce qui fait signe pour l'acteur, au temps *t*, dans la situation pour agir. Le représentamen, en tant qu'indice de l'environnement matérialisé par les interventions des élèves inattendues, délimite une deuxième structure d'attente en relation avec la situation. Il délimite des préoccupations, des attentes et un référentiel en relation avec la situation afin de répondre au besoin de la situation créée par ce représentamen (l'intervention de l'élève et / ou le contenu de son intervention). Pour les trois cas d'enseignants, les structures d'attentes mobilisées en situations reflètent l'activation d'un autre référentiel (schèmes) pour le cas A, et des attentes variables en fonction du « type » d'élèves pour le cas C. Pour le cas B, le représentamen a délimité des préoccupations qui ont encadré l'action d'une façon non consciente au cours de l'action.

Le modèle de l'analyse de l'expérience développé par Durat (Durat, 2014, 2020; Durat & Kern, 2019), nous a aidée à mieux rapprocher l'activation de la deuxième structure d'attente, celle en situation. Le recours aux composantes de la structure perceptive de l'enseignant a permis de focaliser l'analyse sur deux éléments, la qualification de la situation et l'attribution du sens aux percepts soulevés et activés. Pour les trois cas des enseignants, le recours à une régulation au cours de l'action en tant qu'une réorganisation cognitive matérialisée par la rétroaction présentée, laisse penser que la situation était qualifiée comme claire et maîtrisable pour les cas A et B, dérangeante ou clarifiée par l'activation ou l'inhibition d'autres schèmes mentaux pour le cas C. Pour ce dernier cas, suite à une réponse erronée non attendue de la part d'une bonne élève, l'enseignante a exprimé un étonnement qui a été poursuivi par un rappel

indiquant une attribution de sens en relation avec « un oubli » chez l'élève (activation d'un nouveau schème). Alors qu'une intervention inattendue de la part d'un élève considéré comme perturbateur, a été considérée comme dérangeante. Le sens ainsi attribué à cette dernière situation était en relation avec les modalités de l'intervention de l'élève et non avec son contenu. C'est ce qui nous a permis de faire le lien entre les attentes et la qualification de la situation. De ce fait, une situation ne pourrait être qualifiée comme indéterminée, ambiguë ou claire que par rapport aux attentes de l'acteur vis-à-vis de la situation et en référence à ses propres attentes de résultats ou d'efficacité (Bandura, 1999).

Articulation de différents modèles :

Aborder l'analyse de l'activité dans le cadre de l'accompagnement en utilisant seulement un modèle ou une approche est, à notre sens, insuffisant pour établir d'un côté une relation de communication avec l'accompagné et d'un autre côté, engager des conditions d'une réflexivité par l'acteur. En questionnant l'activité de l'enseignant par ces divers modèles, selon des niveaux d'analyse, nous avons pu rapprocher les différentes interactions analysées selon des perspectives variées tout en tenant compte des singularités de l'activité de chaque enseignant.

Analyser le cours d'expérience pour les cas A et B à partir des situations enregistrées, ne nous aurait pas aidée à mieux comprendre leur activité d'interaction. Les enseignants ne signalaient aucune difficulté pendant l'action d'après leur propos. Une analyse axée sur les gestes (Bucheton & Soulé, 2009) et sur les schèmes (Vergnaud, 2011a, 2011b), était nécessaire. Une mise en relation entre les rétroactions, les attentes et les préoccupations a conduit à une prise de conscience de leur intervention en classe. En outre, pour le cas A, par exemple, le recours à l'analyse de la structure perceptive (Durat, 2020) a clarifié le concept en acte « blocage » en mettant en lumière sa relation avec l'enseignant plutôt qu'avec l'élève. L'ambiguïté de la situation semblait découler du « blocage » perçu par l'enseignant plutôt que du « blocage » de l'élève. Par contre, pour le cas C, la réflexion sur les structures d'attentes activées en situation, a permis de soulever des questions sur les causes possibles derrière les perturbations enregistrées chez certains élèves.

En résumé,

L'analyse de ces trois cas d'enseignants en utilisant divers modèles nous a permis de mieux rapprocher l'activité de l'enseignant expérimenté dans un contexte spécifique et de supposer des « savoirs d'expérience » encadrant les actions de ces trois enseignants. Bien que ces derniers adoptent des gestes similaires au début de la séance, leurs *feedbacks* (Paquette, 1987), en tant que gestes de régulation matérialisés par leurs rétroactions, reflètent une organisation de l'activité autour de préoccupations différentes. Ils cherchent à aider les élèves à apprendre, construire ou comprendre le contenu scolaire prescrit, mais chaque enseignant semble aborder son étayage en se concentrant sur une préoccupation spécifique, ce qui contribue à attribuer du sens et à réorganiser cognitivement leur régulation face à l'incertitude. Les réajustements réalisés au cours des interactions avec les élèves seraient le résultat des adaptations développés au cours de l'expérience dans l'objectif d'atteindre les finalités de leurs actions en relation avec leur préoccupation principale.

Attribuer une qualification de situation comme maîtrisable ou maîtrisée, en fonction de la préoccupation principale de l'enseignant, pourrait être considéré comme un savoir d'expérience. Celui-ci pourrait être relié à l'engagement de ces enseignants dans leur activité. Cependant, il pourrait entraver le changement ainsi que la réflexion sur leurs propres actions du fait qu'il pourrait ne pas conduire à une déstabilisation et une rupture dans l'équilibre installée par un savoir d'expérience construit.

En outre, la mise en évidence de la signification attribuée aux rétroactions grâce à la compréhension de la structure perceptive a permis une conceptualisation de l'expérience en soulignant le lien entre les attentes, la qualification de la situation et les significations attribuées aux éléments des situations rencontrées, notamment les situations inattendues considérées comme des incidents.

Limites et perspectives :

Nous pouvons résumer les résultats de cette de recherche selon quatre ordres :

- Épistémologique : nous avons essayé d'articuler différents modèles d'analyse réflexive de l'activité en nous focalisant principalement sur une complémentarité dans leur exploitation et non sur leur diversité. Nous avons ainsi proposé une articulation opérationnelle entre les différentes approches mobilisées, comme différents niveaux d'entrées pour accompagner la création de conditions de la construction d'une expérience d'une analyse réflexive de l'activité ;

- Théorique : Nous avons essayé d'aborder autrement le lien entre *feedback* et attentes, tout en les reliant à la réflexion au cours de l'action. Les notions de "*feedbacks*" et "*attentes*", étudiées souvent dans le contexte de l'apprentissage des élèves, ont été appliquées à la réflexion sur l'activité de l'enseignant. Le *feedback* (Paquette, 1987) a été utilisé comme : un moyen de régulation représentant la singularité de l'activité ; un outil pour comprendre l'éprouvé des conséquences de l'action de l'enseignant et un indicateur d'incidents en tant que perturbation inattendue entraînant des changements de préoccupation et de régulation durant l'action ;
- Praxique : notre dispositif méthodologique, tel qu'il a été présenté et mobilisé, ainsi que le savoir d'expérience relevé chez ces trois enseignants, pourraient être exploités dans des dispositifs d'accompagnement dans la réflexivité des enseignants sur leurs pratiques ou pour questionner d'autres savoirs d'expérience. En relation avec les trois cas étudiés, nous avons pu rapprocher la compréhension de l'organisation de leur activité en mobilisant différentes approches pour « com-poser » (Paul, 2009) avec chacun un langage spécifique en relation avec son activité ;
- Méthodologique : nos grilles de lecture pour certains modèles mobilisés dans notre recherche pourraient constituer une entrée pour discuter le savoir en référence. Nous avons aussi proposé une grille d'autoréflexion, en relation avec une orientation de la réflexion sur l'analyse de l'écart entre les *feedbacks* des enseignants à des interventions inattendues des élèves avec leurs propres attentes de résultats ou d'efficacité à leurs propres actions. L'objectif recherché consiste en « une conscientisation de soi, des autres et du soi en interaction avec les autres ». Cette grille d'autoréflexion pourrait être aussi utilisée par l'enseignant que ce soit pour analyser ses interactions avec les élèves ou pour questionner celles d'autres enseignants.

Cependant nous avons conscience que ces résultats restent dépendants de ce travail de recherche. Celui-ci, en plus qu'il ne se réfère qu'à l'analyse de trois cas d'enseignants, il reste dépendant de la manière dont nous avons interagi avec le savoir, au sein d'un couplage asymétrique orienté par le choix de certains percepts à partir des modèles étudiés et des activités analysées. L'utilisation de différentes ressources internes et externes nous ont permis dépasser les ambiguïtés rencontrées en attribuant un sens opérationnel aux

différentes situations. Ce qui a conduit par la suite à des réorganisations cognitives matérialisées par les expressions et les relations développées dans les chapitres de ce travail. Malgré cela, des perspectives peuvent être ouvertes. Nous pensons que les éléments identifiés au cours de nos analyses, tels que l'orientation des régulations au cours de l'action basée sur la préoccupation principale de l'enseignant, la qualification de la situation comme maîtrisable et l'attribution de sens en référence à leurs attentes, pourraient servir de base à la réflexion sur l'action avec des enseignants d'ancienneté et de profil de compétences variables. En outre, se concentrer sur l'analyse des régulations au cours de l'action par le biais de l'écart entre « *feedbacks* » et « attentes » pourrait potentiellement éclairer les significations attribuées aux interventions des élèves au cours des interactions d'un côté et informer, d'un autre côté, sur comment les attentes vis-à-vis des réactions des élèves sont-elles mobilisées : en tant que modèles anticipant les réactions des élèves ou en tant que ressources questionnant ces réactions. Ces concepts pourraient être aussi des outils utiles pour la réflexion et l'accompagnement des enseignants en exercice, ainsi que pour la formation initiale, en examinant les expériences vécues lors des stages pratiques.

BIBLIOGRAPHIE :

- Aden, J. (2017). Langues et langage dans un paradigme énonctif. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(14-1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1085>
- Albarello, L., Barbier, J. M., Bourgeois, E., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité apprentissage*. Presses Universitaires de France.
- Almaany. (s. d.). *Expérience التجربة*. <https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D8%AA%D8%AC%D8%B1%D8%A8%D8%A9/>
- Ashton, P. T., & Webb, R. (1982). Teachers' sense of efficacy: Toward an ecological model. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. In *Handbook of personality : Theory and research, 2nd ed* (p. 154-196). Guilford Press.
- Barbier, J. M. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois, & M. Durand, *Expérience, activité, apprentissage* (p. 65-92). Presses Universitaires de France.
- Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. In *Théories de l'action et éducation* (p. 7-24). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0007>
- Boucher, L.-P., & L'Hostie, M. (1997). *Le Développement professionnel continu en éducation : Nouvelles pratiques*. Presses de l'Université du Québec, .
<https://educ.info/xmlui/handle/11515/13686>
- Boudens, C. J. (2005). The Story of Work : A Narrative Analysis of Workplace Emotion. *Organization Studies*, 26(9), 1285-1306. <https://doi.org/10.1177/0170840605055264>
- Bourgeois, E. (2009). Motivation et formation des adultes. In *Traité de Psychologie de la motivation* (p. 233-252). Dunod.

- Bourgeois, E. (2013a). Entre aliénation et émancipation : Les figures du sujet de l'expérience. *Travail et Apprentissages*, 12(2), 79-93. <https://www.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2013-2-page-79.htm>
- Bourgeois, E. (2013b). Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey. In *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13-38). Presses Universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0013>
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14. <http://id.erudit.org/iderudit/012355ar>
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, Article 3-3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs, Hors série*(5), 9-50.
<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-5-page-9.htm>
- Casalfiore, S., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'enseignement scolaire : Une articulation signifiante d'activités dans la classe. *Recherche & formation*, 42(1), 87-98.
<https://doi.org/10.3406/refor.2003.1829>
- Chafiqi, F., & Alagui, A. (2011). Réforme éducative au Maroc et refonte des curricula dans les disciplines scientifiques. *Carrefours de l'éducation, HS 1*(3), 29-50.
<https://doi.org/10.3917/cdle.hs01.0029>
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs*, 8(2), 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.008.0009>
- Charlier, E., Beckers, J., Biemar, S., François, N., & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques* (1ère). De Boeck Supérieur.
- CNRTL. (s. d.). *Définition de l'expérience*. <https://www.cnrtl.fr/definition/exp%C3%A9rience>

- Coquidé, M. (2003). Face à l'expérimental scientifique. In *Education et formation : Nouvelles questions, nouveaux métiers. Sous la direction de Jean Pierre ASTOLFI* (ESF éditeur, p. 153-179).
- COSEF. (2000). *Charte Nationale d'Education et de Formation*.
<https://www.men.gov.ma/Fr/Pages/CNEF.aspx>
- CSE. (2008a). États et perspectives du système d'éducation et de formation : Atlas du système d'éducation et de formation. *Conseil Supérieur de l'Enseignement, Instance nationale d'évaluation du système d'éducation et de formation*, 3. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2009/01/Couv-Atlas-VF3.pdf>
- CSE. (2008b). États et perspectives du système d'éducation et de formation : Métier de l'enseignant. *Conseil Supérieur de l'Enseignement, Instance nationale d'évaluation du système d'éducation et de formation*, 4. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2009/01/vol4-vf1.pdf>
- CSEFRS. (2014). La mise en œuvre de la charte nationale d'éducation et de formation (2000-2013) Acquis, déficits et défis. *Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Instance Nationale d'Évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية* *والتكوين والبحث العلمي*, *Rapport analytique*. <https://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/Rapport-analytique.pdf>
- CSEFRS. (2015). Vision stratégique de la réforme : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. *المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي*.
<https://www.csefrs.ma/publications/vision-strategique-de-la-reforme/?lang=fr>
- CSEFRS. (2021). Rapport sur le métier de l'enseignant au Maroc à l'aune de la comparaison internationale. *Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Instance Nationale d'Évaluation du système d'éducation, de formation et de recherche scientifique - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية*

- والتكوين والبحث العلمي. <https://www.csefrs.ma/publications/le-metier-de-lenseignant-au-maroc-a-laune-de-la-comparaison-internationale/?lang=fr>
- Deledalle, G. (1990). Traduire Charles S. Peirce. Le signe : Le concept et son usage. *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 3(1), 15-29. <https://doi.org/10.7202/037056ar>
- Dictionnaire, A. française. (s. d.). *Expérience*. <http://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9E3429>
- Dupuy, C., & Soulé, Y. (2021). *Les gestes professionnels : Émergence et développement d'une notion pour la recherche et la formation en didactique du français*. 23.
- Durand, M. (2016). Theureau, J. Le cours d'action. L'enaction et l'expérience. *Activités*, 13(13-1). <http://journals.openedition.org/activites/2769>
- Durand, M., & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie-formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14(1), 47-60. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1208>
- Durat, L. (2010). L'activité des dirigeants de la fonction publique territoriale, une recherche en analyse de l'activité. *Savoirs*, 22(1), 89-107. <https://doi.org/10.3917/savo.022.0089>
- Durat, L. (2014). Les expériences d'incidents critiques, des ressources pour le développement des compétences ? *Activités*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.1062>
- Durat, L. (2020). Former des retraités au tutorat : Questionner les incidents critiques pour conceptualiser les compétences transversales liées à l'action. *Recherches en éducation*, 42, Article 42. <https://doi.org/10.4000/ree.1633>
- Durat, L., & Kern, D. (2019). Accompagner la réflexivité sur l'expérience : Une médiation cognitive et socio-affective vers l'apprentissage. *Activités*, 16-1, Article 16-1. <https://doi.org/10.4000/activites.4027>
- Dutoit, M., & Barbier, J.-M. (2018). *Ni auto-formation, ni hétéro-formation : Le concept d'apprentissage conjoint*. <https://hal.science/hal-04019810>
- ENSSUP. (2022). *Statistiques de l'enseignement supérieur*. <https://192.168.50.152/en/statistiques>

- Étienne, R., & Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir*. De Boeck.
- Falzon, P. (2005). Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments. *Humanizing Work and Work Environments*, 1-8.
- Fernagu-Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : L'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *FORMATION EMPLOI*, 119.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>
- François, P.-H. (2009). Sentiment d'efficacité personnelle et attente de résultat : Perspectives pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/4, 475-498.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Canadian Journal of Education*, 35(1), 82.
- Georges, F., & Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : Un gage de régulation des comportements scolaires. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 176, Article 176.
<https://doi.org/10.4000/rfp.3239>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy : A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Glatthorn, A. (1995). *Teacher development*. 41-46.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A., & Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : Une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16-3.
<https://doi.org/10.4000/pistes.4009>
- GRIMTÉ (Réalisateur). (2020, décembre 27). *Marc Durand—Séminaire—10 décembre 2020*.
<https://www.youtube.com/watch?v=jbh1ID3GEd8>

- Guillemette, F. (2016). Introduction : La pratique réflexive, tout le monde en parle, mais.... *Approches inductives : travail intellectuel et construction des connaissances*, 3(1), 1-6.
<https://doi.org/10.7202/1035192ar>
- Guillemette, S. (2017). Modalités pour le démarrage d'une démarche d'analyse de pratique et de réflexivité selon une perspective de bienveillance. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 10, 119-132.
- Guillemette, S., & Monette, K. (2019). Le questionnement pour soutenir le passage de la réflexion à la réflexivité. *Formation et profession*, 27(2), 32. <https://doi.org/10.18162/fp.2019.493>
- Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75(1), 5-15. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_75_1_1505
- Huberman, M. (1989). LES PHASES DE LA CARRIÈRE ENSEIGNANTE : Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://www.jstor.org/stable/41162891>
- Huberman, M., Grounauer, M.-M., Marti, J., Grounauer, M.-M., & Marti, J. (1989). *La vie des enseignants : Évolution et bilan d'une profession* /. Delachaux et Niestlé,.
<https://eduq.info/xmlui/handle/11515/4530>
- Jebbah, H. (2017, septembre 27). *Elaboration et mise en œuvre d'un dispositif de formation des enseignants sur la base de compétences professionnelles*. Colloque international sur l'innovation pédagogique. <https://www.men.gov.ma/Fr/Documents/HassanJebbah.pdf>
- Jorro, A., & Mercier-Brunel, Y. (2011). Les gestes évaluatifs de l'enseignant dans une tâche de correction collective. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(3), 27-50.
<https://doi.org/10.7202/1024794ar>
- Kagan, D. M. (1992). *Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers*.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543062002129>

- Knibiehler, Y. (1994). L'enseignement au Maroc pendant le protectorat (1912-1956). Les « fils de notables ». *Revue d'Histoire Moderne & Contemporaine*, 41(3), 489-498.
<https://doi.org/10.3406/rhmc.1994.1733>
- Lacoue-Labarthe, P. (1997). *La poésie comme expérience* (Christian Bourgois).
- Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A., & Martin, D. (2001). *La formation continue : De la réflexion à l'action*. PUQ.
- Lahchimi, M. (2015). La réforme de la formation des enseignants au Maroc. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 69, Article 69. <https://doi.org/10.4000/ries.4402>
- Landa, F. (2007). Éditorial. *Le Coq-héron*, 189(2), 7-8. <https://doi.org/10.3917/cohe.189.0007>
- Larousse, É. (s. d.). *Traduction : Expérience - Dictionnaire français-arabe Larousse*. Consulté 24 juillet 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-arabe/exp%C3%A9rience/15769>
- Le Robert. (s. d.). *Accompagner* -. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/accompagner>
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *Activités*, 5(5-1).
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5, 59-90.
- Lefevre, G., Garcia, A., & Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions vives recherches en éducation*, Vol.5 n°11, 277-314.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.627>
- Lenoir, Y., & Tochon, F. (2004). L'enseignant expert : Regard critique sur une notion non dépourvue d'intérêt pour la recherche sur les pratiques enseignantes. *Recherche & formation*, 47(1), 9-23. <https://doi.org/10.3406/refor.2004.1924>
- Marcel, J.-F. (2009). Investir l'objet « développement professionnel » par l'entrée « indicateurs ». *Questions vives recherches en éducation*, Vol.5 n°11, 157-159.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.563>

- Mayen, P. (2008). L'expérience dans les activités de Validation des Acquis de l'Expérience. *Travail et Apprentissages*, 1(1), 58-75. <https://doi.org/10.3917/ta.001.0058>
- Mayen, P., & Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1, 13-53.
<https://doi.org/10.3917/savo.001.0013>
- Mayen, P., Métral, J.-F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : Références pour les référentiels. *Recherche & formation*, 64, 31-46.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.191>
- MEN. (1989, octobre). *Circulaire ministérielle n°168 relative à l'animation pédagogique.*
- MEN. (2004, septembre 21). *Circulaires ministérielles n°113, 114 et 115 relatives à l'organisation de l'inspection pédagogique.*
- MEN. (2015, décembre 11). *Circulaires n°134/15 relative à l'enseignant-accompagnateur (cycle primaire).*
- MEN. (2016, décembre 3). *Circulaire ministérielle n°095/16 relative à l'enseignant accompagnateur (cycle secondaire).*
- MEN. (2018, octobre 30). *Circulaire ministérielle n° 155/18 relative à l'organisation de la deuxième année de formation au profit des cadres des AREF (corps enseignant).*
- MEN. (2019, septembre 30). *Circulaire ministérielle n° 099/19 relative à l'accompagnement et la formation par la pratique.*
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77.
<https://doi.org/10.3917/lfa.188.0065>
- Muller, A., & Borer, V. L. (2017). Enquête inter-objective, environnement « augmenté » et développement professionnel. *Questions vives recherches en éducation*, N° 27.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.2097>

- Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., & Wouters, P. (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel? : Tensions, dispositifs, perspectives.*
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:77911>
- Paquette, G. (1987). Feedback, rétroaction, rétroinformation, réponse... Du pareil au même. *Communication et langages*, 73, 5-18. <https://doi.org/doi : 10.3406/colan.1987.984>
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Pastré, P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience : Un point de vue de didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, N°6(2), 46-55. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0046>
- Pastré, P. (2011). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, 12. <https://doi.org/10.4000/ree.5085>
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, Article 154. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, Article 62. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
- Paul, M. (2020). *La démarche d'accompagnement Repères méthodologiques et ressources théoriques* (2e Édition). De Boeck Supérieur.
- Perrenoud, P. (2001). *Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance.* http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html
- Piaget, J. (1974). Histoire et développement de la causalité. *Raison présente*, 30(1), 5-20. <https://doi.org/10.3406/raipr.1974.1671>

- Piot, T. (2018). Une transition professionnelle choisie : D'infirmière à cadre de santé en unité de soins. *Phronesis, Vol. 7(2)*, 55-64. <https://www.cairn.info/revue-phronesis-2018-2-page-55.htm>
- Piot, T. (2019). Vidal-Gomel, C. (dir.). (2018). Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation. *Recherche et formation, 91*, Article 91. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4194>
- Programme d'urgence*. (2008). <https://www.dfp.gov.ma/component/content/article/71-programme-durgence-.html>
- Rabardel, P. (1995). *Qu'est-ce qu'un instrument ?*
- Rayanal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés* (ESF).
- Rémery, V., Masdonati, J., & Mayen, P. (2021). Introduction—L'expérience dans les pratiques d'accompagnement et de conseil des adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle, 50/1*, Article 50/1. <https://doi.org/10.4000/osp.13973>
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 33/3*, Article 33/3. <https://doi.org/10.4000/osp.741>
- Saint-Arnaud, J. (2001). La réflexion-dans-l'action : Un changement de paradigme. *Recherche & formation, 36(1)*, 17-27. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1688>
- Schön, D. A. (1984). *The reflective Practitioner—How Professionals Think in Action*.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Ed. Logiques.
- Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain, Vol. 65(2)*, 159-190. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2002-2-page-159.htm>
- Theureau, J. (2000). Anthropologie cognitive et analyse des compétences. In *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 171-211). Presses Universitaires de France.

- <https://www.cairn.info/l-analyse-de-la-singularite-de-l-action--9782130501886-page-171.htm?contenu=resume>
- Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *Activités*, 01(1-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1219>
- Theureau, J. (2005). 5. *Le programme de recherche « cours d'action » et l'étude de l'activité, des connaissances et de l'organisation*. La Découverte. <https://www.cairn.info/entre-connaissance-et-organisation-l-activite-coll--9782707145895-page-115.htm?contenu=resume>
- Theureau, J. (2010a). La constitution de savoirs dans l'action. *Intellectica*, 53(1), 95-127. <https://doi.org/10.3406/intel.2010.1180>
- Theureau, J. (2010b). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2, 287-322. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>
- Theureau, J. (2012a). *Méditation sur les possibles de l'analyse des activités humaines*. 25.
- Theureau, J. (2012b). Peirce et les sciences cognitives (du point de vue du programme de recherche 'cours d'action'). *Intellectica. Revue de l'Association pour la Recherche Cognitive*, 58(2), 297-310. <https://doi.org/10.3406/intel.2012.1111>
- Theureau, J. (2014). *COMPENDIUM 2014 DES NOTIONS & MÉTHODES DÉVELOPPÉES DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE RECHERCHE EMPIRIQUE 'COURS D'ACTION'*. 52.
- Thievenaz, J. (2017). Rencontrer et susciter l'inattendu : Une approche deweyenne de l'expérience. *Questions vives recherches en éducation*, N° 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2060>
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : Actualité en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & formation*, 92, 9-17. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5596>

- Thievenaz, J. (2020). Le corps et l'esprit de l'enquête. Apprendre le geste de mobilisation passive en masso-kinésithérapie. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 53(4), 13-34.
<https://doi.org/10.3917/lsdle.534.0013>
- Thievenaz, J., & Mayen, P. (2017). Penser, chercher et agir avec John Dewey. *Questions vives recherches en éducation*, N° 27. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2040>
- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion : Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 32.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
<https://www.erudit.org/en/journals/rse/2005-v31-n1-rse994/012361ar/abstract/>
- Vacher, Y. (2011). La pratique réflexive : Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche & formation*, 66, 65-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1133>
- Vergnaud, G. (1989). « La formation des concepts scientifiques. Relire Vygotski et débattre avec lui aujourd'hui. *Enfance*, 42(1), 111-118. <https://doi.org/10.3406/enfan.1989.1885>
- Vergnaud, G. (2002). L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation ? In M. Saada-Robert & F. Leutenegger, *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (p. 31). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.saada.2002.01.0031>
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : Deux concepts étroitement associés. *Recherches en éducation*, 4, Article 4. <https://doi.org/10.4000/ree.3889>
- Vergnaud, G. (2011a). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. Presses Universitaires de France.
<https://www.cairn.info/savoirs-theoriques-et-savoirs-d-action--9782130589990-page-275.htm?contenu=resume>
- Vergnaud, G. (2011b). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance. *Enfance*, 1, 37-48. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2011-1-page-37.htm>

- Vial, M. (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Conférence à Ariane Sud entreprendre. http://www.michelvial.com/boite_06_10/2007-L_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique.pdf
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses universitaires de Rennes.
- Vonk, J. H. C., & Cole-King. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche & formation*, 3(1), 47-60. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, & G. C. et J. Ruano-Borbalan (Éds.), *Encyclopédie de l'éducation et de la formation* (p. 781-793). PUF. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00601567>
- Wittorski, R. (2013). Conclusion : Quelques enjeux et fonctions assurées par l'accès à l'expérience. *Questions vives recherches en éducation, Vol.10 n°20*, 107-117. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1393>
- Zeitler, A. (2012). Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, Article 70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1828>
- Zeitler, A., & Barbier, J. M. (2012a). *Autour des mots de la formation « Expérience »*.
- Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012b). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, Article 70. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>
- Zeitler, A., Guérin, J., & Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, Article 70. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1806>

RÉFÉRENCES DES TABLEAUX ET DES FIGURES

RÉFÉRENCE DES TABLEAUX :

Tableau 1: Profil des enseignants dans les Centres de formation des instituteurs (CFI).....	18
Tableau 2: Profil des enseignants dans les Centres pédagogiques régionaux (CPR)	18
Tableau 3: Profil des enseignants du secondaire qualifiant.....	19
Tableau 4: Effectifs des étudiants et des encadrants dans les 12 CRMEF pour l'année 2020-2021.....	20
Tableau 5: Effectifs des étudiants et des enseignants au sein des établissements de formation aux métiers de l'éducation et la formation au titre de l'année universitaire 2021/2022 (ENSSUP, 2022) .	21
Tableau 6: Durée de la formation initiale selon le profil d'entrée.....	25
Tableau 7: Cadre institutionnel de la formation continue	28
Tableau 8: Quelques pratiques de « la nébuleuse » des formes d'accompagnement à partir de (Paul, 2009).....	45
Tableau 9: Types de situation selon le lien entre action et éprouvé des conséquences.....	63
Tableau 10: Indétermination des situations en fonction de l'éprouvé des conséquences	65
Tableau 11: Caractéristiques des niveaux d'expériences selon Barbier (2013)	69
Tableau 12 : Caractéristiques des préoccupations des enseignants (à partir de Bucheton et Soulé (2009)	78
Tableau 13: Quelques caractéristiques des postures d'étayage des enseignants (Bucheton et Soulé; 2009).....	79
Tableau 14: Quelques caractéristiques des postures des élèves (à partir de Bucheton et Soulé 2009)	80
Tableau 15: Composantes, caractéristiques et questions pour accéder au schème	94
Tableau 16: Composantes du signe hexadique à partir (Durand & Veyrunes, 2005; Theureau, 2012b)	101
Tableau 17: Caractéristiques des composantes de la structure perceptive (à partir Durat, 2020)	107
Tableau 18: Informaitons sur les trois cas d'enseignants	117
Tableau 19: Grille d'analyse pour questionner l'expérience de l'enseignant	123
Tableau 20: Mise en évidence des gestes d'interaction enseignant-élèves	123
Tableau 21: Mise en évidence des composantes des schèmes mobilisés (Vergnaud, 2007)	124
Tableau 22: Mise en évidence des composantes du signe hexadique (Durand & Veyrunes, 2005)...	125
Tableau 23: Mise en évidence des composantes de la structure perceptive de l'expérience pour l'acteur (à partir Durat, 2020)	125
Tableau 24: Dispositif méthodologique	128
Tableau 25: Gestes professionnels selon leur fonction chez les trois enseignants	132
Tableau 26: Analyse des rétroactions de l'enseignant A (G : élève garçon ; F : élève fille)	135
Tableau 27: Modalités d'intervention enseignant A.....	135
Tableau 28: Analyse des rétroactions de l'enseignante B.....	137
Tableau 29: Modalités d'intervention de l'enseignante B	138
Tableau 30: Analyse des rétroactions de l'enseignante C –bons élèves-.....	139
Tableau 31: Analyse des rétroactions de l'enseignante C –élève perturbateur-.....	141
Tableau 32: Modalités d'intervention de l'enseignante C	141

Tableau 33: Parties des schèmes de l'enseignant A.....	156
Tableau 34: Parties des schèmes de l'enseignante B.....	163
Tableau 35: Parties schèmes enseignante C.....	165
Tableau 36 : Empan d'action 1.....	168
Tableau 37: Empan d'action 2.....	168
Tableau 38: Empan d'action 3.....	169
Tableau 39: Empan d'action 4.....	169
Tableau 40: Unités de sens pour l'enseignant A.....	171
Tableau 41: Empan d'action 1.....	172
Tableau 42: Empan d'action 2.....	172
Tableau 43: Empan d'action 3.....	173
Tableau 44: Unités de sens pour l'enseignante B.....	174
Tableau 45: Empan d'action 1.....	176
Tableau 46: Empan d'action 2.....	177
Tableau 47: Empan d'action 3.....	177
Tableau 48: Unités de sens pour l'enseignante C.....	178
Tableau 49: Structures perceptives de l'enseignant A.....	181
Tableau 50: Structure perceptive de l'enseignante B, empan 1 et 2.....	181
Tableau 51: Structure perceptives de l'enseignante B, empan 3.....	182
Tableau 52: Structures perceptives de l'enseignante C – bons élèves-.....	183
Tableau 53: Structures perceptives de l'enseignante C - élèves perturbateurs-.....	183
Tableau 54: Grille d'autoévaluation.....	207

RÉFÉRENCE DES FIGURES :

Figure 1: Évolution des effectifs cumulés d'enseignants par cycle d'enseignement d'après les données statistiques du département de l'enseignement scolaire (DES).....	12
Figure 2 : Évolution des lauréats des centres de formation pédagogique.....	13
Figure 3: Évolution du nombre de postes budgétaires créés et supprimés (2000- 2007) (source : SEES/SRH).....	14
Figure 4: Évolution des ressources humaines durant la période 2006-2016.....	14
Figure 5: Modèle du multi agenda de Bucheton et Soulé (2009).....	77
Figure 6: Processus du feedback (Paquette, 1987).....	87
Figure 7: La structure perceptive de l'expérience par le percevant (Durat, 2020, p.178).....	106
Figure 8: L'effectif des gestes des enseignants en début de séance.....	131
Figure 9: L'organisation séquentielle des gestes durant une unité d'interaction en classe de ces 3 enseignants.....	132
Figure 10: Niveau d'analyse (n+1).....	203
Figure 11: Niveau d'analyse n.....	204
Figure 12: Niveau d'analyse (n-1).....	205
Figure 13: Attribution de signification dans la structure perceptuelle de l'expérience (Durat, 2020).....	210

RÉSUMÉ

Selon la vision stratégique de la réforme de 2015-2030, la « rénovation des métiers de l'enseignement et de la formation » constitue un des principaux axes du changement. Une focalisation sur la professionnalisation et le développement professionnel continu des enseignants est recherchée. Depuis l'année 2015-2016, un programme d'accompagnement et de formation par la pratique a été lancé. Il se base sur l'engagement des enseignants expérimentés dans l'accompagnement des novices dans la réflexion sur leurs pratiques. Cependant, ce système nécessite des ajustements pour maximiser son efficacité et son adoption (CSEFRS, 2021). Notre étude se concentre sur ces enseignants expérimentés qui ont choisi de s'engager dans ce programme. Nous cherchons à comprendre comment ils se sont adaptés à travers les différentes réformes, tout en restant engagés dans leur propre développement professionnel. Nous avons soulevé des questions en relation avec la façon dont ils ont conceptualisé leur expérience, ainsi qu'à propos des conditions nécessaires pour une construction d'une expérience d'analyse réflexive de l'activité. En référence à Dewey et Bandura, l'expérience et l'engagement sont deux piliers de la construction du sens et de l'efficacité personnelle. Notre hypothèse est que la prise de conscience de la relation entre les attentes, les *feedbacks* et les préoccupations pourrait être une entrée pour la réflexion et pour une conscientisation de soi vers un engagement dans un développement professionnel continu. Nous avons utilisé une méthodologie qualitative se basant sur des enregistrements vidéo des séances et d'entretiens, et mobilisant des concepts en référence à différents modèles d'analyse de l'activité. Ceci nous a permis de rapprocher le cours d'expérience de l'enseignant à partir de ses activités d'interaction avec les élèves et de construire une expérience, « prometteuse » d'une conscientisation de soi et des autres au sein d'une interaction constructive.

Mots clés : Développement professionnel, expérience, analyse de l'activité, structure perceptive, attentes, *feedback*

ABSTRACT

According to the strategic vision of the 2015-2030 reform, the renovation of teaching and training professions constitutes one of the main axes of change. This reform focuses on the professionalization and continuous development of teachers. Since 2015, a practical support and training program has been launched. This program mobilizes experienced teachers to guide their less experienced colleagues. However, this system requires adjustments to maximize its effectiveness and adoption. Our study focuses on those experienced teachers who have chosen to engage in this program. We seek to understand how they have adapted through various reforms while remaining committed to their own professional development. We have identified several key questions: How do these teachers conceptualize their experience? What are the conditions that promote deep reflection on their practice? According to theorists like Dewey and Bandura, experience and commitment are two pillars of meaning-making and personal effectiveness. Our hypothesis is that awareness of the relationship between expectations and outcomes can be a powerful lever for reflection and commitment. To address these questions, we used a qualitative methodology, include videos, observations, and interviews, and we have employed four approaches to activity analysis to get a comprehensive view of the teacher's experience. In summary, our study aims to shed light on the conditions that allow teachers to become aware of their skills and engage in continuous professional development. By doing so, we hope to contribute to the creation of a more effective and enriching teaching environment.

Keywords: professional development, experience, activity analysis, perceptual structure, expectations, feedback
