Master ENseignement et Formation pour l'enseignement Agricole et le développement rural option Recherche et expertise en éducation

Régulation du pouvoir d'agir au sein des pratiques d'enseignement en sciences et techniques des agroéquipements

Laurent FAURE

Directeurs du mémoire
Jean-François MARCEL
Cécile GARDIES

Ecole Nationale de Formation Agronomique - 2 route de Narbonne
BP 22 687 - 31 326 Castanet Tolosan Cedex

Remerciements

J'adresse mes plus vifs remerciements à :

Jean-François MARCEL de m'avoir suivi et soutenu dans cette étude exploratoire.

Cécile GARDIES pour son immense implication dans ce travail, sa rigueur et son soutien quotidien.

Guillaume GILLET pour l'intérêt qu'il a porté à cette étude et pour sa participation au recueil de données,

Nicolas HERVE de m'avoir soutenu et d'avoir manifesté de l'intérêt pour ce travail,

Les personnels de directions, les équipes pédagogiques, les enseignants et les élèves des établissements agricoles de nous avoir permis de mettre en place notre recueil de données,

Hélène VEYRAC & Yvan ABERNOT de l'intérêt permanent qu'ils ont manifesté pour cette étude,

Michel BASCLE, de son important soutien dans cette démarche et de son implication dans le déroulement de cette étude,

Audrey Murillo d'avoir participé et manifesté de l'intérêt pour ce travail,

Les membres du jury que je remercie sincèrement de s'être rendus disponibles pour participer à l'évaluation de ce mémoire.

Sommaire

INTRODUCTION **6**

CHAPITRE 1 : PROBLEMATISATION **8**

1 L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE **8**

2 LES SCIENCES ET TECHNIQUES DES AGROEQUIPEMENTS DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE **10**

3 QUESTIONS DE DEPART **12**

4 CADRE THEORIQUE **13**

4.1 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT 13

4.2 SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE 17

4.3 REGULATION ET POUVOIR D'AGIR 21

4.4 LES PRATIQUES EN SITUATION 27

4.5 LA PENSEE INTERACTIVE DES ENSEIGNANTS 30

4.6 INFORMATIONS ET RESSOURCES POUR L'ACTION 32

5 PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE **33**

CHAPITRE 2 : APPROCHE METHODOLOGIQUE **35**

1 PRESENTATION DES METHODES DE RECUEIL DE DONNEES **35**

1.1 DISPOSITIFS DE REGULATION EN SITUATION D'INTERACTIONS 35

1.2 ORGANISATION DU RECUEIL DE DONNEES 39

2 LES RECITS **40**

2.1 LA MISE EN RECIT 40

2.2 LA MISE EN RECIT DANS NOTRE DISPOSITIF DE RECUEIL DE DONNEES 43

2.3 EXEMPLES D'UNE MISE EN RECIT A PARTIR DE 3 MICRO-EPISODES SIGNIFICATIFS 45

CHAPITRE 3 : PRESENTATION DES RESULTATS **54**

1 CARACTERISTIQUES DE L'ENQUETE **54**

1.1 L'ENSEIGNANT NOMME : « JEAN » 54

1.2 L'ENSEIGNANT NOMME : « PIERRE » 55

1.3 L'ENSEIGNANT NOMME : « BERNARD » 56

2 LES PRATIQUES EN RECIT 59

2.1 REGULATION SUR L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE 60

2.2 REGULATION SUR LE SUIVI DES APPRENTISSAGES 69

2.3 REGULATION SUR LA GESTION DE LA CLASSE 84

2.4 REGULATION SUR LE CONTENU DIDACTIQUE 88

CHAPITRE 4 : LA REGULATION DES PRATIQUES EN SITUATION 93

1 ANALYSE DE LA REGULATION PAR CATEGORIES D'INTERVENTIONS 94

1.1 LA REGULATION EN SITUATION SUR L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE 94

1.2 LA REGULATION EN SITUATION SUR LE CONTENU DIDACTIQUE DE LA SEANCE 95

1.3 LA REGULATION EN SITUATION SUR LA GESTION DE LA CLASSE 97

1.4 LA REGULATION EN COURS D'INTERACTIONS SUR LE SUIVI DES APPRENTISSAGES 99

2 LES EFFETS DE LA REGULATION EN SITUATION SUR LES PRATIQUES ..100

2.1 INFORMATIONS ET POUVOIR D'AGIR 100

2.2 ENSEIGNANT NOVICE ET SENTIMENT D'EFFICACITE PROFESSIONNELLE 101

2.3 PLAN MENTAL ET PRISES D'INDICES CHEZ LES ENSEIGNANTS NOVICES 102

2.4 REGULATION EN SITUATION ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL 102

2.5 PERSPECTIVES PRAXEOLOGIQUES ET HEURISTIQUES 104

CONCLUSION 106

BIBLIOGRAPHIE 108

TABLE DES MATIERES 112

ANNEXES 115

Introduction

Ce travail de recherche exploratoire trouve son origine dans l'intérêt que nous portons aux enseignants en sciences et techniques des agroéquipements des établissements de l'enseignement agricole ainsi qu'à leurs pratiques d'enseignement. Etant nous même formateur dans cette discipline, nous avons également enseigné en établissement agricole pendant 8 ans. Durant ces années d'enseignement, nous avons exercé dans les filières de 4ème et 3ème de l'enseignement agricole, des filières professionnelles et également à des filières de l'enseignement supérieur telles que des Brevet de Technicien Supérieur Agricole et des licences. Parallèlement à cette activité d'enseignant, nous avons participé pendant 6 années à la formation professionnelle des enseignants de la discipline en tant que Conseiller Pédagogique et en tant que formateur ponctuel montrant ainsi tout l'intérêt porté dès le début aux questions d'acquisition de savoirs professionnels. Dans cette logique, notre intégration à l'Ecole Nationale de Formation Agronomique au travers de la responsabilité de la professionnalisation des enseignants en sciences et techniques des agroéquipements à confirmer cet intérêt qui se prolonge par un travail de recherche, nous permettant une mise à distance.

Ainsi comprendre les pratiques enseignantes pour mieux appréhender les éléments en capacité de contribuer à la formation de jeunes enseignants est un enjeu qui nous paraît important à étudier. Nous avons choisi de considérer l'apprentissage du métier d'enseignant dans ses phases de mises en situation pour prendre en compte les éléments cognitifs mobilisés par des enseignants dans la situation « réelle » afin de comprendre les mécanismes en jeu pour les enseignants novices dans les situations d'enseignement / apprentissage. Nous avons privilégié pour notre étude empirique un dispositif expérimental de régulation d'un enseignant novice par un enseignant expert, en situation d'enseignement / apprentissage ce qui constitue une orientation de recherche encore peu explorée mais qui paraît offrir des potentialités intéressantes pour comprendre comment cette régulation en cours d'action dans les pratiques d'enseignement peut

contribuer à la fois au développement du pouvoir d'agir des enseignants lors de l'entrée dans le métier et à l'émergence de savoirs professionnels.

D'un point de vue théorique, nous développons tout d'abord la notion de pratiques d'enseignement. Une étude des notions d'activités et conduites complète le panorama théorique autour des pratiques enseignantes en cours d'action ainsi que la notion de sentiment d'efficacité professionnelle. En leur sein les différents éléments repérés comme potentiellement signifiants dans l'analyse des pratiques enseignantes face à une décision d'action sont présentés en lien avec la question des interactions en classe. Ainsi les décisions en classe du point de vue de l'enseignant et en référence aux théories de l'action, peuvent être fragmentées au travers notamment de la perception des indices, du jugement, du dilemme et de la décision comme le propose Wanlin et Crahay (2012).

Du point de vue de l'approche méthodologique, le dispositif expérimental permet à un enseignant expérimenté de suivre le déroulement de la séance en étant à l'extérieur de celle-ci et d'intervenir grâce à un système de connexion numérique auprès de l'enseignant novice. Les régulations ainsi effectuées font l'objet d'une retranscription sous forme de relevé des observables. Un entretien ante et post séance complète ce recueil. Nous effectuons une double lecture de ces données recueillies à travers des mises en récit, nous permettant ensuite de comprendre et d'analyser les pratiques d'enseignement en situation de régulation.

Cette étude a donc une double visée, d'une part du point de vue de la recherche nous essayons de comprendre les pratiques d'enseignement et les savoirs professionnels mis en jeu lors de la phase d'enseignement / apprentissage. D'autre part du point de vue de la formation des enseignants novices, nous souhaitons que ce dispositif expérimental puisse contribuer à la réflexion sur l'accompagnement des enseignants.

CHAPITRE 1 : problématisation

1 L'enseignement agricole

« *L'agriculture a su se doter historiquement d'un appareil de formation spécifique, professionnel et scientifique, qui a vu le jour à la fin du XVIIIè siècle et s'est fortement structuré et développé au cours des deux siècles suivants* » (Ruffio, 2004).

L'enseignement agricole a vu le jour le 3 octobre 1948, avec la création des écoles d'agricultures. Elles avaient pour fonction de mettre en place un enseignement professionnel agricole. Ce décret, de 1948, positionne l'enseignement agricole sous la tutelle du Ministère de l'Agriculture et du commerce.

Ces écoles s'adressaient en partie à des fils d'agriculteurs âgés de plus de 16 ans, mais peu d'entre elles verront le jour. Cette première forme d'organisation ne s'adresse qu'aux futurs agriculteurs, mais les contenus apparaissent aussi dans les programmes de l'école primaire au titre de « leçon de choses ».

Le 2 aout 1918, une loi précise l'organisation de l'ensemble de l'enseignement agricole ayant pour objectif d'assurer une formation professionnelle de toute la jeunesse rurale. Entre les deux guerres apparaissent les instituteurs itinérants, ils ont pour mission de dispenser des enseignements agricoles dans les écoles primaires.

Durant cette période, les cours s'effectuent généralement en dehors du temps scolaire et ces instituteurs interviennent sur plusieurs cantons (Gillet & Faure, 2013). Claude Grignon (1975), indique que selon lui ces instituteurs ont eu une influence importante sur le monde agricole, avec le souhait comme le précise LeLorrain de *« dispenser une formation technique de qualité aux futurs agriculteurs qu'ils voulaient rallier à leurs valeurs »* (Lelorrain, 1995).

En 1955, pourtant un recensement de l'agriculture montre que la plupart (96,7%) des agriculteurs n'ont suivi aucune formation professionnelle agricole.

En aout 1962, suite à la loi d'orientation du 2 août 1960, Edgar Pisani, Ministre de l'Agriculture de l'époque, fait voter une loi portant sur la création et le

développement de l'enseignement agricole. Il souhaite que l'enseignement agricole soit à l'origine du désenclavement de l'agriculture. Cette loi précise que chaque département doit mettre en place un lycée agricole, deux collèges agricoles masculins ainsi qu'un collège agricole féminin. Cette période là, est considérée comme la naissance de l'enseignement agricole moderne. Ces lois successives qui structurent les établissements sur le territoire, doivent permettre de s'adapter aux évolutions permanentes de l'agriculture et doivent assurer une formation professionnelle de qualification et de spécialisation aux futurs professionnels du monde agricole.

A la suite de ces lois, une série de réformes sont réalisées afin d'organiser et d'adapter l'enseignement agricole. En 1968, la formation s'articule autour de deux cycles, un court donnant lieu à des brevets d'enseignement professionnel agricole et un long donnant lieu à des brevets de technicien supérieur agricole. Cette année là, les CFPPA[1] seront crées. En 1971, les aides de l'état concernant l'installation de nouveaux agriculteurs ne sont attribués qu'aux futurs agriculteurs possédant la « capacité professionnelle ». En 1975, tous les enseignants de l'enseignement agricole sont rattachés au Ministère de l'Agriculture.

En 1984, une rénovation pédagogique met en place l'enseignement sous forme modulaire avec pour objectif d'améliorer les apprentissages des élèves par la maitrise de situations professionnelles. Cette nouvelle loi donne lieu à la mise en œuvre d'enseignements en pluridisciplinarité, en interdisciplinarité et institutionnalise le Contrôle en Cours de Formation.

Dans les années 1988-1989, l'enseignement agricole se verra confier la formation de nouvelles filières professionnelles telles que : l'agro-alimentaire, l'aménagement de l'espace, la protection de l'environnement, les services en milieu rural,… A partir de ce moment, l'enseignement agricole n'assure plus seulement la formation des futurs agriculteurs mais également la formation des acteurs du monde rural.

L'enseignement agricole a connu de nombreuses évolutions afin de s'adapter aux changements du monde rural et de la société en s'appuyant toujours fortement sur

[1] CFPPA : Contre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole.

la profession. Pour cela, comme nous venons de le voir, il a su se réorganiser et innover dans une volonté affirmée de réussite, de formation et d'insertion professionnelle et sociale de ses élèves, considérés comme les futurs acteurs de la société agricole et rurale.

Parmi ces nombreuses évolutions, l'enseignement agricole a mis en place des enseignements relevant de champs disciplinaires qui lui sont propres et spécifiques. Ainsi, les sciences et techniques des agroéquipements se sont historiquement développées au sein de ce système en parallèle de l'expansion du machinisme agricole et des demandes importantes de la profession.

2 Les sciences et techniques des agroéquipements dans l'enseignement agricole

Les sciences et techniques des agroéquipements sont présentes dans l'agriculture depuis longtemps, l'homme a su faire évoluer techniquement ses outils afin d'améliorer la productivité, la pénibilité… Cependant, la forme instituée des apprentissages est très récente (Gillet & Faure, 2013). Concernant le labour, depuis l'araire tiré par des bœufs, datant du 4er siècle avant JC, jusqu'à la charrue actuelle qui est remise en question (Goulet et Vinck, 2012), un long processus d'évolution s'est accompli mettant en œuvre des savoirs de différentes natures.

Sous la pression des organisations syndicales, au cours des années 1960, l'enseignement agricole a connu une technicisation de plus en plus poussée. A ce moment là, l'enseignement des pratiques professionnelles en sciences et techniques des agroéquipements est alors assuré par des PTA[2] « bois, fer ». Dans les années 1980, avec la création de l'enseignement modulaire, apparaitra le terme de sciences et techniques des agroéquipements, comme « *une discipline scolaire en référence au processus de transposition didactique externe (Chevallard, 1991) au carrefour de plusieurs disciplines scientifiques de référence : « Les techniques d'une part, avec la mécanique, l'hydraulique, l'électricité, l'automatisme… mais aussi en lien avec d'autres disciplines scolaires comme l'agronomie, la zootechnie, la physique,*

[2] PTA : Professeur Technique Adjoint.

la chimie, l'économie qu'il est difficile de totalement ignorer en situation d'enseignement c'est à dire dans le processus de transposition didactique interne » (Gillet & Faure, 2013). A partir de ces années là et jusqu'à aujourd'hui, l'enseignement des sciences et techniques des agroéquipements est assuré par des PLPA2[3] ou des PCEA[4].

La formation des enseignants du Ministère de l'Agriculture est principalement assurée par l'ENFA[5] depuis les années 1960 et s'articule actuellement en alternance sur deux phases :

- des phases dans l'école de formation
- des phases en situation dans un établissement d'enseignement où l'enseignant novice a en responsabilité des classes et est suivi par un enseignant expérimenté.

Dans cette deuxième phase se pose alors la question de la transmission des savoirs professionnels entre un enseignant expert et un enseignant novice. Aujourd'hui nous distinguons deux formes d'apprentissage des savoirs : un apprentissage vicariant, basé sur l'observation de l'enseignant expérimenté et un apprentissage basé un travail collaboratif entre l'enseignant novice et l'enseignant expérimenté. Ce travail collaboratif se déroule essentiellement pendant la phase préparatoire de la séance d'enseignement ainsi que qu'après la séance, en phase dite de post-séance. De nombreux travaux de recherches se sont orientés sur ces phases d'interactions entre enseignants novices et enseignants expérimentés (Chalies et Durand, 2000, Dugal, 2003, Trohel, 2005, Garcia, 2011…), mais pour notre part nous nous intéressons à l'extension du travail collaboratif et nous nous demandons s'il est possible d'étendre ce travail collaboratif enseignant novice, enseignant expert dans la phase en situation d''enseignement-apprentissage.

En effet, la diversité des situations d'enseignement que les enseignants en sciences et techniques des agroéquipements ont à mettre en œuvre, incite à envisager, non pas un nouveau dispositif de formation, mais plutôt un dispositif complémentaire

[3] PLPA2 : Professeur de Lycée Professionnel Agricole 2ème grade.

[4] PCEA : Professeur Certifié de l'enseignement agricole.

[5] ENFA : Ecole Nationale de Formation Agronomique

de construction de savoirs-professionnels d'un enseignant novice qu'il s'agira ici d'interroger dans une perspective expérimentale.

3 Questions de départ

Les pratiques des enseignants ont fait l'objet de nombreuses recherches, depuis ces dernières années. Ces travaux se sont déclinés en différentes directions, entre autre les pratiques d'enseignement et les pratiques enseignantes, cette dernière faisant référence à une sphère plus large de la pratique des enseignants en établissement. Nous nous centrons ici sur les pratiques enseignantes.

Parmi ces recherches, certaines s'intéressent aux prises d'information novice-expérimenté mais généralement dans les interactions en dehors de la situation elle même d'enseignement. Or, l'interaction novice-expert en situation d'enseignement n'a pas été étudiée du point de vue de la recherche alors qu'elle pourrait contribuer à la compréhension des pratiques enseignantes en situation.

Les enseignants en sciences et techniques des agroéquipements de l'enseignement agricole sont confrontés à une multitude de situations d'enseignement qui complexifient l'apprentissage du métier. En effet les prescriptions dans les référentiels de formation en sciences et techniques des agroéquipements sont plutôt *« discrétionnaires »* (Gillet & Faure, 2013) et invitent ces enseignants à mettre en œuvre des séances dans plusieurs espaces différents, constitutifs des lycées agricoles (ateliers, champs, salle de classe, etc), ce qui les amènent à diversifier et à adapter les méthodes pédagogiques mobilisées aux différentes situations d'enseignement-apprentissages. Les enseignants novices de cette discipline doivent donc fournir un effort d'adaptation de leurs pratiques à ces contraintes, ce qui interroge de manière spécifique l'apprentissage du métier d'enseignant en agroéquipements.

Nous pouvons alors nous demander quels sont les éléments qui permettent à un enseignant de s'adapter dans une situation d'enseignement- apprentissage particulière et d'évoluer dans la maîtrise des savoirs professionnels nécessaires ? Est-ce que l'accompagnement de l'enseignant novice par un enseignant

expérimenté est possible en situation et peut-il constituer un mode d'apprentissage efficient ?

Comment l'enseignant novice peut-il, à partir d'une intervention par un enseignant expérimenté en situation, construire sa propre connaissance pour agir en situation d'enseignement ?

Afin de commencer à éclairer ces questions nous définissons dans un premier temps ce que sont les pratiques d'enseignement d'un point de vue théorique.

4 Cadre théorique

4.1 Pratiques d'enseignement

a) Pratique

Le terme de pratique est très ancien, il renvoie, pour Aristote et pour Platon à « practicos, practicus » qui « concerne l'action ». A cette époque, « la pratique » fait référence à tout ce qui a un rapport à l'action, à l'application par opposition aux disciplines et aux sciences spéculatives (CNRTL[6]).

La théorie et la pratique sont en opposition selon Bourdieu, en effet selon lui, la pratique fait systématiquement référence à une activité concrète issue d'une tradition ou d'une improvisation (Bourdieu, 1980). Il précise que la logique de la pratique est orientée vers l'action par opposition à la logique de la théorie, elle, orientée vers la compréhension.

Cependant, les travaux de Latour, mettent en évidence que le terme de pratique n'a pas de contraire. En effet, pour lui la pratique est un terme qui définit l'ensemble des activités humaines. La théorie est, pour Latour, non plus un procès mais plutôt un produit, dans le sens où il est issu d'une pratique humaine. Pour lui la définition distincte des savoir-pratiques et des savoirs théorique n'a pas de sens, « savoir, c'est toujours savoir-faire et faire-savoir » (Latour, 1996).

Barbier a défini la pratique comme un « processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain » (Barbier, 1996). Pour lui, la pratique ne renvoie pas simplement à des actes observables

[6] CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

mais également à tous les « gestes mentaux » et « les phénomènes représentationnels» (Barbier, 1996).

La pratique ne renvoie donc pas uniquement aux actes que nous pouvons observer, elle englobe l'ensemble des actions qui peuvent être verbales ou non verbales ainsi que les choix stratégiques, les objectifs et les idéologies (Beillerot, 1998).
Il existe différentes manière de définir la pratique des enseignants. Il nous semble donc important de donner une définition des termes « pratique », « pratiques enseignantes » et « pratiques d'enseignement » qui nous servent de référence dans la suite de ce travail car selon les auteurs, derrière chaque terme, le sens peut être différents.
Nous nous attachons ensuite à réaliser un état des recherches sur les pratiques d'enseignement. En effet, nous identifions deux courants de recherche : les recherches processus-produit et les recherches systémiques.

b) Pratiques enseignantes ou pratiques d'enseignement

Les termes permettant de décrire l'activité des enseignants ou les actions éducatives sont nombreux et variés. Il apparaît néanmoins nécessaire de distinguer deux catégories de pratiques : les pratiques enseignantes et les pratiques d'enseignement.
Le terme « pratique enseignante » (au singulier), signifierait qu'elle est uniforme pour un enseignant. Plusieurs recherches menées par les chercheurs de l'UMR EFTS ont montré que les pratiques d'un enseignant varient selon la situation ou les élèves. On entend alors derrière le terme, pratiques enseignantes (au pluriel) : « les pratiques (qui) renvoient à ce qui est en train d'être accompli (transformation, intervention, attention portée à…)… » (Bru, 2004). Lorsque l'on parle de pratiques d'enseignement, on se focalise sur l'enseignant face à sa classe. Cependant des recherches (Barrère, 2002 ; Marcel, 2003, 2004) montrent que l'action de l'enseignant ne se limite pas à son intervention face à la classe. En effet, les enseignants sont amenés à effectuer des tâches autres telles que les échanges avec

des collaborateurs extérieurs à l'établissement, la participation aux conseils de classe, les réunions parents/professeurs, la gestion d'atelier, la participation au développement territorial…

Etant donné que les pratiques d'un enseignant sont variées, nous définirons les pratiques enseignantes comme un ensemble de pratiques mises en œuvre par un enseignant dans et hors de la classe.

Lorsque nous parlerons de pratiques d'enseignement, nous nous attacherons à évoquer les pratiques de l'enseignant face aux élèves (Marcel, 2003, 2004).

Les pratiques d'enseignement regroupent, entre autres, les supports donnés aux élèves, les interactions pendant la séance, la stratégie mise en place,…

Nous pouvons dire que les pratiques d'enseignement sont un sous-ensemble des pratiques enseignantes.

c) Les travaux de recherche sur les pratiques d'enseignement

Les recherches sur les pratiques d'enseignement se déclinent en deux principaux courants :

- les recherches processus-produit
- les recherches systémiques

Les recherches processus-produit prennent en considération, le plus souvent, la méthode d'enseignement comme un indicateur permettant de décrire les conduites de l'enseignant et permettant d'expliquer des résultats des élèves (Bru, 2006). Dans cette approche, l'indicateur est supposé stable dans le temps et la méthode d'enseignement choisie induit toujours les même effets quels que soient le contexte, le public,… Autrement dit une fois que l'enseignant a choisi « sa » méthode d'enseignement, il la reproduit à l'identique quel que soit le contexte, le public ou autre et son action aura toujours le même impact sur la conduite de l'enseignement et les résultats des élèves.

Or, les travaux d'Arsac et Mante sur la reproductibilité des pratiques d'enseignement, montrent que *« quelle que soit la qualité du scénario « imposé », chaque enseignant l'adapte à sa gestion habituelle des séances »* (Arsac et Mante, 1989).

Les enseignants vont adapter, de manière conscientisée ou pas, le scénario à la situation d'enseignement vécue. De plus, *« la même procédure d'enseignement ne produit pas les mêmes résultats chez tous les élèves »* (Bru, 1999).

Les recherches systémiques appréhendent les pratiques d'enseignement comme faisant partie d'un système. Selon la définition du Larousse[7], un système est un ensemble de procédés, de pratiques organisés destinés à assurer une fonction définie.

Autrement dit, chaque pratique enseignante doit être observée afin d'étudier l'impact quelle peut avoir sur les autres pratiques. Les pratiques enseignantes sont organisées de façon à répondre à la fonction d'enseignement. *« L'approche systémique a permis une rupture forte dans les recherches en éducation, en démontrant théoriquement les limites des approches prescriptives visant à fixer la bonne méthode… »* (Marcel, 2002).

Donc, dans ces recherches, la méthode d'enseignement n'est pas le seul élément étudié. Elles vont s'attacher à observer les autres pratiques du métier afin de tenter de décrire, d'expliquer, voire de comprendre certaines pratiques d'enseignement.

Bien évidemment, dans ces recherches l'ensemble des pratiques enseignantes ne peuvent être prises en compte, il faudra donc limiter notre étude à l'observation des pratiques d'enseignements et de certaines pratiques enseignantes.

Comme nous avons pu le constater les pratiques d'enseignement sont variées et sont pour partie laissées au choix de l'enseignant. Celui-ci, dans sa classe, va devoir mettre en œuvre des savoir-faire qui sont pour certains institutionnalisés et pour d'autre laisser à son libre arbitre. Nous allons, maintenant, nous intéresser à un des éléments qui pourraient potentiellement être un organisateur de ces pratiques, le sentiment d'efficacité personnelle.

[7] Larousse (2012)

4.2 Sentiment d'efficacité personnelle

Dans la méthode intégrée de la pensée interactive, Wanlin et Crahay font référence aux facteurs propres de l'individu (Wanlin et Crahay, 2012). Nous pouvons rapprocher ces facteurs de la théorie de l'action développée par Bandura.
Dans cette partie, nous allons développer, à partir de cette théorie sociocognitive, comment le sentiment d'efficacité professionnelle peut être un indicateur de l'organisation des pratiques d'enseignement.

a) De l'apprentissage social au concept de causalité triadique réciproque

Dans ses premiers travaux Bandura développe le concept *« d'apprentissage vicariant »* (Bandura, 1977). Celui-ci précise que l'individu apprend en observant ceux qui font ou ceux qui sont en train d'apprendre. Selon lui, les personnes sont capables de prendre modèle sur ceux qui savent faire.
A partir de ce concept, il développe la notion « d'apprentissage social ». Pour Bandura, l'apprentissage ne peut se réduire à des essais et des erreurs. Il explique que les individus peuvent acquérir des savoirs-faires nouveaux en observant, et ils sont également capables de les reproduire dans des situations différentes. Il va plus loin dans son explication, en indiquant que les personnes sont également en mesure de se faire une représentation de l'observation effectuée de manière à en reproduire un savoir-faire plus élaboré (Bandura, 1980).
« Une théorie qui nie que les pensées peuvent réglementer les actions ne se prête pas facilement à l'explication du comportement humain complexe » (Bandura, 1986). Partant de ce principe là, il développe la « théorie sociocognitive » basée sur le modèle de la *« causalité triadique réciproque»*.
Il définit ainsi trois éléments influençant les pratiques d'une personne. Ces éléments sont : l'individu, l'action et l'environnement. L'individu se caractérise par les facteurs personnels d'une personne tels l'expérience, sa cognition, son Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP). Le Sentiment d'Efficacité Personnelle *«*

[…] concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003).
Autrement dit, l'estimation que réalise une personne pour réaliser une tâche peut être tout aussi importante que sa capacité réelle à effectuer cette tache. Bandura parle alors de la théorie de l'auto-efficacité. Il indique ensuite que l'individu agit dans un environnement donné.
Ces trois éléments sont interaction et vont influencer les pratiques d'une personne.

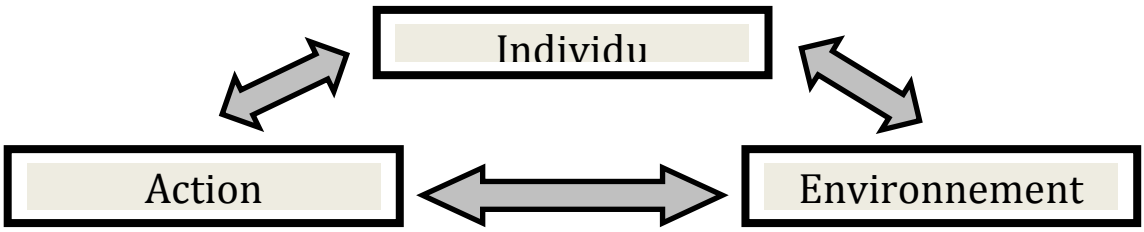

Schéma 1 : Concept de causalité triadique (Bandura, 1986)

Pour Bandura, une personne a la capacité de s'auto-évaluer et de s'auto-organiser, elle n'est pas que le fruit de son environnement. Il nomme cela « l'agentivité humaine » (Bandura, 2002).
Autrement dit, un individu a la capacité cognitive de s'adapter et d'influer sur ses comportements et son environnement.

b) L'origine du sentiment d'efficacité personnelle

Bandura indique que les individus bâtissent leur sentiment d'auto-efficacité en interprétant des informations provenant de quatre sources : les expériences de maitrise, les expériences vicariantes, les persuasions sociales et les états physiologiques et émotionnels. Les travaux de Joët mettent en avant l'influence des personnes significatives pour les élèves (parents, enseignants,…) dans la perception de leur sentiment d'efficacité personnelle à performances égales (Joët, 2007).

Bandura précise donc que le sentiment d'efficacité personnelle peut influencer les pratiques des individus mais il précise que les pratiques vont également influencer la construction de leur sentiment d'auto-efficacité. D'où la réalisation du concept de causalité triadique bidirectionnel (voir schéma ci-dessus).
Le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu a un lien avec les actions qu'il réalise et avec l'environnement dans lequel il se trouve, mais réciproquement ces deux derniers vont participer à la construction du SEP de l'individu.

c) *Le sentiment d'efficacité personnelle : un élément organisateur des pratiques*

Comme nous l'avons précisé précédemment, le SEP est un des éléments qui va permettre de caractériser un individu. Donc partant du modèle de causalité triadique réciproque, le sentiment d'efficacité personnelle peut être un outil de description des comportements dans un environnement donné.
Galand et Vanlede, montrent, dans leur compte rendu sur les différents travaux relatifs au Sentiment d'efficacité Personnelle, que les résultats vont dans le même sens. Il existe *« une relation entre le sentiment d'efficacité personnelle et performance ou persévérance »*. (Galand & Vanlede,….)
Le sentiment d'efficacité personnelle est donc un des éléments qui va organiser l'action d'un individu dans un environnement donné.

d) *Le sentiment d'efficacité professionnelle comme un organisateur des pratiques d'enseignement*

Dans nos travaux, nous étudions la sphère professionnelle des enseignants, nous utilisons le terme de *« Sentiment d'efficacité Professionnelle, qui n'est qu'un sous-ensemble du Sentiment Efficacité Personnelle »* (Marcel, 2009).
Selon Bandura, le sentiment d'efficacité est un facteur interne à l'individu qui a une forte valeur prédictive sur les comportements humains (Bandura, 2003).
Safourcade a mis en avant une relation entre le Sentiment d'efficacité Personnelle et les pratiques d'enseignement (Safourcade, 2010). Lors de cette recherche, basée

sur l'étude de 106 enseignants de collège, elle a évalué leur SEP qu'elle a mis en relation avec les pratiques d'enseignement. Elle a observé, ensuite, 23 enseignants, volontaires, afin de déterminer différentes pratiques d'enseignement. Un entretien d'auto-confrontation a ensuite été réalisé après chaque séance observée, afin que les enseignants les valident.

Parmi les indicateurs d'efficacité de l'action enseignante qui ont été utilisés lors de cette étude, il y a les variables liées au sujet apprenant, c'est à dire l'observation des interactions entre l'apprenant et l'enseignant pendant la séance. Pour elle, le sentiment d'efficacité personnelle va organiser trois niveaux de l'action : celui de la valorisation de l'action, de la perception de l'action et enfin celui de la décision.

Selon ses conclusions, « *L'efficacité personnelle perçue est donc un organisateur de l'action car elle permet d'expliquer les régularités et les variations des pratiques observées »* (Safourcade, 2010). Par exemple, les enseignants ayant un fort sentiment d'efficacité professionnelle vont interroger les élèves pour s'assurer que certains aspects du cours ont bien été transmis. Cette affirmation se vérifie pour la majorité d'entre eux (régularité de la pratique).

A contrario, les enseignants ayant un faible sentiment d'efficacité professionnelle vont moins centrer leurs interventions sur le contenu. Ici Safourcade montre une régularité de la pratique pour ceux qui ont un SEP élevé, mais elle montre aussi une variation de la pratique pour ceux qui ont un SEP faible.

Nous pouvons donc dire, dans ce contexte, que le sentiment d'efficacité professionnelle, qui est une sphère du sentiment d'efficacité personnelle, est un des organisateurs des pratiques d'enseignement.

L'ensemble de ces processus cognitifs sont organisés au sein des activités menées par les enseignants en situation, ils orientent les conduites et amènent à les définir en terme de pratiques d'enseignement.

e) Activités / Conduite

Bru et Lambert classent les interventions de l'enseignant parmi les dimensions suivantes : l'information, l'évaluation, l'organisation, la stimulation des apprenants, la régulation, la gestion de la classe et du climat (Bru & Lambert, 1994, 1996).
L'activité est définie comme un flux de significations construites à chaque instant par l'acteur afin de définir son *« monde propre »* (Varela, 1989).
Cette approche est fondée sur trois présupposés théoriques. D'une part l'activité est définie comme un flux de composantes insécables ancrées dans un monde social et culturel avec une histoire particulière. Elle privilégie une approche holistique (« L'anthropologie moderne considère les divers aspects de la vie sociale comme formant un ensemble solidaire, dont les diverses parties ne peuvent se comprendre que par le tout, qui leur donne leur signification, ce qui fait qu'à « l'approche » analytique de l'acculturation elle substitue « l'approche holistique »).
D'autre part l'activité est une composante du couplage structurel asymétrique et dynamique entre l'acteur et la situation (Durand 2004). La situation est dans ce cadre théorique ce qui dans l'environnement fait signe pour l'acteur à un moment donné.
L'activité est ce qui se fait (Leplat & Hoc, 1983) que l'on peut considérer comme l'activité réalisée, mais qui n'est jamais que l'actualisation d'une des activités réalisables dans une situation parmi les activités concurrentes, au cours desquelles *« l'activité est une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour avoir une chance de parvenir à réaliser ce qui est à faire. Les activités suspendues, contrariées ou empêchées, les contre-activités qui l'empoisonnent ou l'intoxiquent font partie de l'activité* » (Clot, 1999).

4.3 Régulation et pouvoir d'agir

Parler de régulation au sein des pratiques d'enseignement implique de préciser qu'il s'agit ici de l'envisager dans le cadre plus large de la formation des enseignants entre experts et novices. L'étude de la pensée des enseignants

experts/novices s'est développé depuis le début des années 1980. Dans ce paradigme l'objet d'étude n'est pas le prédicteur de l'efficacité comme dans la recherche processus-produit mais la cognition du sujet avant, pendant et après sa pratique. C'est un aspect particulier de la régulation, qui se situe dans des interactions et qui nécessite donc une régulation spécifique, où les acteurs interagissent directement dans la situation d'enseignement. C'est une façon de proposer une alternative au modèle de laboratoire dit aussi modèle expérimental qui ne nous aide pas en classe sauf au degré les plus abstraits (Tochon, 1993). Mais l'expert a alors une posture un peu spécifique qui nécessite de revenir sur la question de l'expertise.

Tochon définit l'expertise comme étant fondée exclusivement sur la mémoire situationnelle de cas et d'épisodes vécus qui permettent de répondre à des cas concret sans perdre de temps en réflexion. Pour lui, les experts détiennent des outils puissants d'analyse pour interpréter les situations et prendre des décisions. L'utilisation de routine diminuerait le nombre d'indices à traiter, de décisions à prendre et augmenterait la prédictibilité de l'action ce qui sécuriserait les élèves. La planification experte est intériorisée, elle permet d'accomplir des taches plus complexes en donnant un sens clair des priorités (Tochon, 2004).
L'acteur expert voit directement ce qui est pertinent dans la situation parce que celle-ci rappelle un modèle d'expérience passée, déjà formé en termes de conséquences.
Les experts ont souvent oublié comment ils parviennent à leurs expertises, ils ne connaissent souvent plus que des cas particuliers. La régulation en provoquant la réaction directe de l'expert face aux événements de la situation que vit l'enseignant novice permet de faire émerger, de faire remonter à la conscience son savoir-faire. Cette conscientisation autorise une formulation langagière d'une partie de ce savoir-faire potentiellement utile pour le novice. Nous précisons donc maintenant ce que recouvre cette notion de régulation en situation pour mieux en saisir par la suite les enjeux.

f) Ce qu'est la régulation en situation

La régulation recouvre l'action de régler, d'assurer un bon fonctionnement de façon à maintenir un rythme régulier. La régulation désigne donc un effort de constance, de maintien de l'équilibre pour régulariser un mouvement ou garder l'équilibre d'un système complexe, modérer selon des règles. Réguler vise à amener un phénomène à se produire convenablement au moment voulu. Dans les pratiques d'enseignement la régulation s'apparente à la notion de guidance et d'accompagnement du geste professionnel. « *Les mécanismes de régulation, de guidage, de contrôle, d'ajustement et de ré-orientation de l'action sont au centre de toutes les théories d'apprentissage* » (Allal, 2007). La régulation des pratiques d'enseignement en situation a pour objectif l'autonomisation progressive de l'enseignant novice.

Lorsque les enseignants sont questionnés sur le plan mental de leur séance d'enseignement à venir, deux cas de figure sont distingués selon que l'enseignant est expert ou novice. En effet, l'enseignant novice présente quelques phrases désordonnées sur le déroulement de sa séance à venir, alors que l'enseignant expert est beaucoup plus explicite à la fois sur les contenus à enseigner, l'anticipation des comportements des élèves ainsi que les modifications éventuelles de plan (Leinhardt, 1986).

Pour Tochon, l'enseignant « expert » a, avec son expérience, acquis une connaissance pour agir en fonction des différentes situations auxquelles il est confronté, il s'agit d'une *« connaissance non scolaire »* qu'il est difficile de formaliser. Selon lui, l'expérience de l'enseignant expert, lui permet d'identifier des *« patrons de situations et d'avoir la réaction adéquate sans recours à l'analyse »* (Tochon, 1993).

Ces deux auteurs mettent en évidence les différences entre les enseignants experts et les enseignants novices et nous pouvons alors nous poser la question de la construction des savoirs par les enseignants novices pour qui il apparaît difficile d'accéder aux connaissances des enseignants experts. Autrement dit, il s'agit de

comprendre si la régulation en situation peut jouer un rôle sur l'écart dans la maîtrise des savoirs professionnels entre novice et expert.

g) Sur quoi porte la régulation en situation

Ce type de régulation en situation repose sur la transmission d'informations d'un enseignant expérimenté en mobilisant ses savoirs à un enseignant novice pour qui l'acquisition de ces savoirs professionnels est encore en cours.

Les savoirs mis en jeu dans les séances régulées concernent les *« savoirs de métier »* ou les *« savoirs professionnels »*. Ils privilégient une forme d'intelligence pratique nécessaire à l'action. Selon Schön, *« le geste habile révèle souvent d'un savoir plus considérable que ce que l'on croit »*, et il est souvent difficile de définir le savoir qui caractérise l'action, on définit alors ces savoirs comme des *« savoirs tacites »* (Schön, 1996).

Les savoirs mobilisés par l'enseignant expérimenté dans la régulation font référence aux classes de situations dans lesquelles il a mobilisé une routine, un automatisme pour agir, il va donc réagir dans la situation vécue par le novice comme si lui-même était en situation d'enseignement / apprentissage. Dans les séances régulées, nous travaillons donc sur « le conscientisable », en permettant à l'enseignant expert d'exprimer comment il aurait réagi dans la même situation que celle à laquelle est confrontée l'enseignant novice. Nous parlerons donc de « savoirs d'action », *« savoir parce que l'information dégagée ici a des propriétés de transmission, de mémorisation, de traitement mais dont la source vient de l'action »* (Gardies, 2012)

Ces savoirs professionnels sont considérés comme acquis par l'enseignant expérimenté car il est perçu comme un « bon » professionnel c'est à dire comme quelqu'un capable de contrôle et d'anticipation sur l'action en cours. Même si ces savoirs professionnels identifiés sont singuliers et propres à la situation qui est en train de se dérouler, pour certains d'entre eux une forme de *« généralisation »* seraient à construire et la régulation en situation, en favorisant l'échange de savoirs professionnels même partiellement mobilisés y contribue.

Précisons tout de même que ce type de régulation en situation d'enseignement apprentissage ne concerne qu'une partie de la formation des enseignants novices et plus particulièrement la partie assurée par et appuyée sur l'expérience des experts. Il n'en reste pas moins que même cette partie de la formation concernée présente également quelques limites qu'il est nécessaire de présenter.

h) Les limites de la régulation en situation

La régulation en situation ne doit pas être perçue comme un système visant à établir des règles d'action uniformes pour les enseignants novices. Elle ne doit pas être non plus perçue comme un procédé de « clonage » des enseignants ou comme un système permettant de reproduire un enseignant ayant telles ou telles caractéristiques.

Dans le protocole mis en place, nous n'avons pas la volonté d'arriver à une pratique unifiée des enseignants d'une discipline, mais plutôt de contribuer aux nombreux travaux sur les pratiques d'enseignement afin de poursuivre les réflexions déjà engagées sur l'enseignant en situation en y apportant une modeste contribution.

Enfin un dernier élément, ce système n'a pas non plus vocation à « reproduire » un enseignant novice à l'image de l'enseignant expérimenté, mais plutôt de faire émerger des savoirs tacites des enseignants afin de les confronter et de permettre à un enseignant novice de construire des connaissances qui tout en étant des connaissances personnelles se construisent à partir des informations accessibles pour lui grâce aux interventions d'un enseignant expérimenté qui offre un partage de ses connaissances à partir d'informations transmises. L'information transmise est tout à la fois du contenu et une relation intellectuelle mais dès que le contenu s'extériorise entre différentes personnes, il le fait à travers une forme, un médium, une réalité matérielle qui constitue un moyen de transfert, ce qui autorise à avancer la notion de *« relativité de l'information à une situation »* (Quéré, 2000). Néanmoins et malgré ces limites, on peut avancée l'idée que la régulation peut intervenir sur le pouvoir d'agir de l'enseignant novice à partir d'informations situées.

i) Pouvoir d'agir

Toute activité professionnelle amène à interroger l'efficacité de l'action et ses limites au travers notamment de la transformation du sens de l'action qui augmente le rayonnement possible de l'activité du sujet (Clot, 2008).

Le pouvoir d'agir peut alors se définir comme une puissance d'action, comme une élévation du sujet à un plus haut niveau d'activité. Le pouvoir d'agir du sujet s'entend comme pouvoir d'agir dans la situation et un pouvoir d'agir sur lui même. Autrement dit, l'augmentation du pouvoir d'agir ne se fait pas de manière linéaire et englobe le pouvoir d'agir sur le monde et sur soi.

Le développement du pouvoir d'agir vise à rendre d'autres buts effectivement réalisables dans une forme d'efficacité dynamique du bien faire (Clot, 2008). Au delà de réussir ce qui avait été prévu, le pouvoir d'agir c'est aussi, pouvoir imaginer autre chose avec des moyens nouveaux, par exemple la régulation en situation, rendus disponibles. Leplat situe le pouvoir d'agir dans un rapport entre les habiletés et l'efficience de l'action « une action plus large avec un but plus éloigné prend le contrôle des actes » (Leplat 1988). Selon Leontiev, l'action est soumise à un but conscient alors que les opérations sont des moyens d'accomplissement de l'action. Action et opération sont donc à prendre en compte dans l'objectif du développement du pouvoir d'agir. Il a une double origine, selon Clot, le sens en tant que fruit de l'échange et l'efficience provenant de la technique ou de savoirs professionnels. Il y a coïncidence ou non du sens et de l'efficience dans le pouvoir d'agir. Si *« apprendre un geste c'est toujours le retoucher en fonction des contextes hétérogènes qu'il traverse au sein desquels il se réfracte et dont il sort enrichi mais aussi éventuellement amputé » (Clot, 2008),* le pouvoir d'agir visé dans le processus de régulation intéresse avant tout l'appropriation des informations proposées. En effet, « on emprunte d'abord un geste étranger qu'il faut faire sien et on ne peut y parvenir qu'en le soumettant à ses propres intentions réalisées dans l'action. » (Clot, 2008).

Cependant Mauss souligne la fonction affective du prestige de la personne dans l'imitation du modèle. Même s'il ne s'agit pas d'imitation d'un modèle, dans le

protocole développé, on ne peut s'affranchir de cette étape qui doit être prolongé sous forme d'appropriation. En effet on n'emprunte que ce que l'on est sur le point d'inventer à l'intérieur d'une zone de développement potentiel de sa propre activité.

Ce mouvement d'appropriation transpose le geste de l'autre dans l'activité du sujet, d'une source externe dans le processus d'apprentissage, il doit convertir ce geste en ressource interne de son propre développement.

Ce pouvoir d'agir visé prend naissance en situation en classe et nécessite de percevoir les indices pertinents permettant à l'enseignant, à partir de différents dilemmes et jugements, de prendre les décisions utiles à l'action.

4.4 Les pratiques en situation

a) Perceptions d'indices

Pour agir l'enseignant en situation d'enseignement / apprentissage réalise à la fois une représentation simplifiée de la situation et réalise une prise d'indices lui permettant de conscientiser un jugement.

Les enseignants construisent un modèle très simplifié de la situation réelle afin d'en réduire sa complexité. Les enseignants se comportent raisonnablement (plutôt que rationnellement) compte tenu des contraintes multiples liées à la fois à la situation et à leur capacité de traitement de l'information (Shavelson, 1983).

Les raccourcis générés par les enseignants au fil de l'expérience proviennent notamment d'une amélioration de la perception des indices, ceci permet d'en laisser beaucoup d'autres et de fonctionner avec une plus grande économie cognitive (Garrison & Marmillan, 1994).

L'enseignant expérimenté est celui qui pendant la séance s'engage dans des processus spécifiques nommés « chunking et différentiation » afin de simplifier et de donner du sens à la situation (Clark & Paterson, 1986).

Le « chunking » est l'aptitude à grouper des événements distincts en unités plus larges et à les différencier ou les discriminer en fonction de leur importance immédiate ou à long terme. Les enseignants s'engagent dans un processus cognitif

de sélectivité séparant l'information importante de l'information accessoire. Transformer l'information implique des processus de comparaison, d'intégration, de relation et d'élaboration (Doyle, 1977).

Doyle (1986) caractérise les éléments qui s'y déroulent :

- La multidimensionnalité : nombreux événements, nombreuses tâches,…
- La simultanéité : plusieurs événements en même temps
- L'immédiateté : les événements interviennent à un rythme élevé. Tardif et Lessard (1999) montrent que dans une séance de 40min, l'enseignant intervient toutes les 20secondes.
- L'imprévisibilité : les événements peuvent avoir une issue non prévue par les enseignants
- La visibilité : un comportement inapproprié d'un élève peut ainsi être reproduit par un grand nombre
- L'historicité : les nombres de séances qui s'enchainent mettent en place des routines qui ont une incidence sur les événements à venir.

En analysant la perception d'indices on s'aperçoit que les enseignants réduisent la complexité de la situation pour pouvoir prendre des décisions en vue de l'action, il faudra alors interroger cette perception d'indice pour voir comment réintroduire un certain niveau de complexité de la situation pour envisager la régulation en cours d'action.

b) Jugement

Si nous envisageons l'analyse des pratiques de l'enseignant en situation au travers d'une segmentation nous pouvons aborder les notions de décision, de jugement, de dilemme… en mettant en avant leurs différentes définitions au sein des travaux de recherches sur ces questions.

Agir en situation d'enseignement comporte des phases de jugement.

Bressoux (2003) s'est intéressé à 3 types de processus cognitifs mis en place par les enseignants en situation :

- La planification
- Le jugement

- La prise de décision

Parmi ces trois types de processus le jugement occupe une place singulière.
Tout acte d'enseignement est le résultat d'une décision consciente ou inconsciente que l'enseignant prend après un processus de traitement cognitif complexe des informations (Shavelson, 1973).
La compréhension des processus cognitifs au sein des pratiques enseignantes permet d'isoler les facteurs amenant l'enseignant à juger la situation à partir des indices perçus et analyser ceux dont découleront la prise de décisions et l'action.
L'apport de Shavelson est intéressant car il pose la question de la pertinence des informations à amener pour permettre le déroulement de ces processus cognitifs.

c) Dilemme / décision

Les chercheurs qui ont tenté de préciser la notion de décision interactive se sont accordés pour la définir comme un choix délibéré d'implémenter une action spécifique, à savoir de modifier ou non le comportement (Wanlin & Crahay 2012).
Les enseignants prennent une décision interactive toutes les deux minutes (Borko et Shavelson, 1990).
La prise de décision interactive des enseignants est basée sur le comportement des élèves en classe (Snow, 1972). Peterson et Clark (1978) indiquent que cet indice comprend la compréhension de la leçon et une participation appropriée des élèves.
Les modèles de prise de décision crées d'une part par Shavelson et Stern (1981) et d'autre part par Kleven (1991) ne sont pas pleinement satisfaisants selon Wanlin et Crahay (2012). En effet pour eux, ces modélisations de la pensée interactive ont pris pour postulat que le comportement des élèves est l'unique condition antécédente aux décisions interactives des enseignants et d'autre part que l'enseignant considère plusieurs stratégies au cours de l'action possible quand il décide de changer ou non de plan d'activité.
L'enseignant en situation est amené à prendre des indices, à effectuer des jugements et à prendre des décisions, ce qui amène à s'intéresser à ce que pense l'enseignant lorsqu'il est en situation, autrement dit lorsqu'il se retrouve en classe face aux élèves.

4.5 La pensée interactive des enseignants

Pour éclairer les questions soulevées au début de ce travail de recherche, nous nous appuyons également sur le cadre théorique de Wanlin et Crahay (2012), dans lequel ces auteurs présentent un modèle intégré de la pensée interactive des enseignants. Ils proposent une segmentation, représentée dans un schéma, qui décompose en plusieurs phases la pensée des enseignants en situation d'enseignement/ apprentissage. Nous proposons de partir de cette segmentation en explicitant les éléments qui nous paraissent signifiants pour analyser les pratiques du point de vue de l'action de l'enseignant en situation régulée.

Les auteurs identifient ainsi un premier segment basé sur la représentation à priori que l'enseignant se fait en amont de la séance. Ils précisent ensuite les facteurs propres au groupe et à la classe et les facteurs contextuels. Enfin le dernier segment concerne la situation de classe où les enseignants perçoivent des indices propres à la situation et à l'action qu'ils mettent en rapport avec l'anticipation faite en amont. Cette mise en relation sur le plan mental provoque l'apparition d'un dilemme dont la résolution amènera la décision pour agir.

Le cadre théorique de Wanlin et Crahay (2012), permet comme nous l'avons dit plus haut, d'avoir une représentation de la pensée des enseignants en situation à travers une segmentation entre différents éléments le caractérisant comme le montre le schéma ci-après.

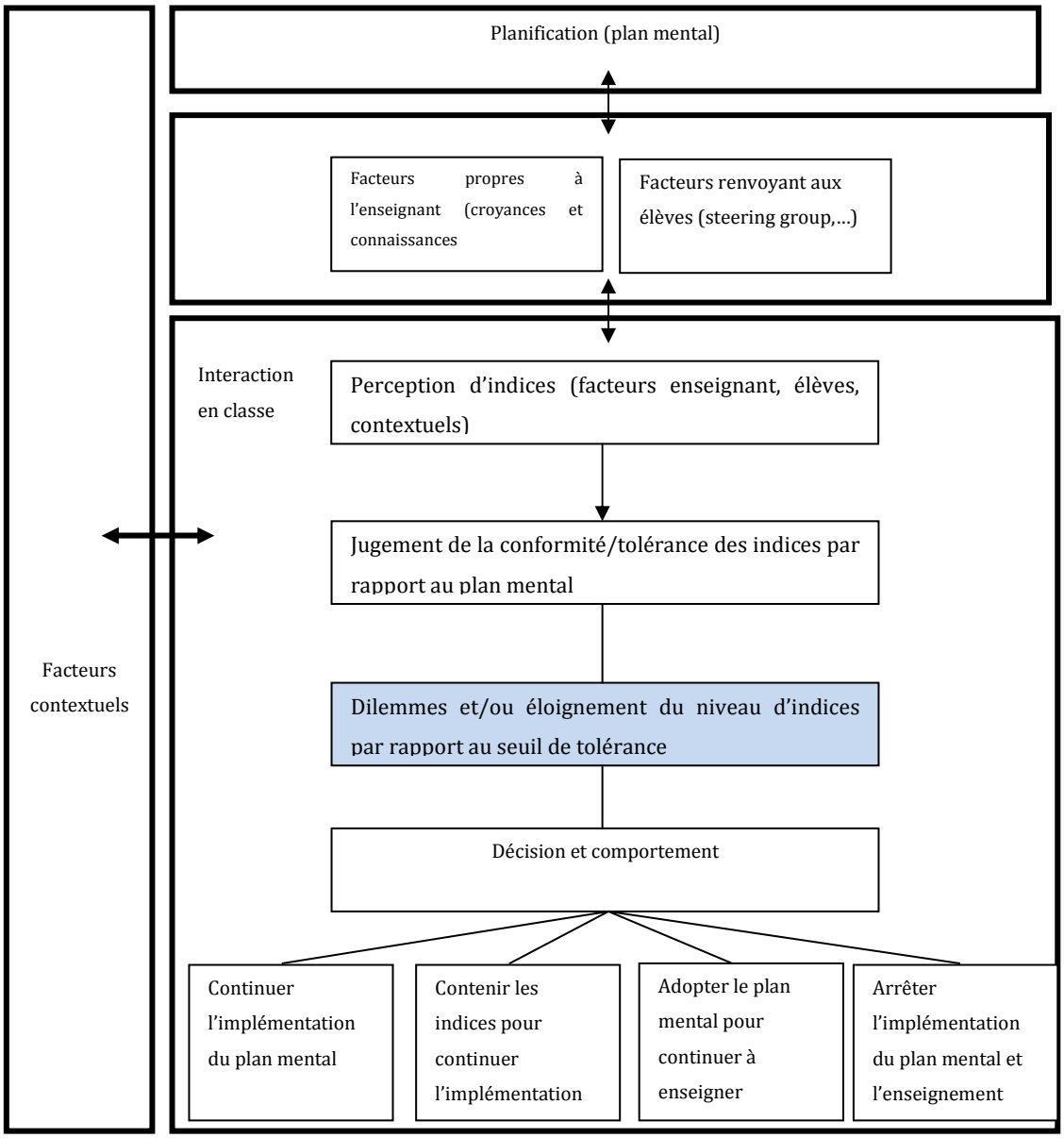

Schéma 2 : Méthode intégrée de la pensée interactive (Wanlin & Crahay

Nous proposons de partir de cette segmentation en explicitant les éléments qui nous paraissent signifiants pour analyser les pratiques du point de vue de l'action de l'enseignant en situation d'enseignement / apprentissage régulée.

Les auteurs identifient ainsi un premier segment basé sur la représentation à priori que l'enseignant se fait en amont de la séance. Ils précisent ensuite les facteurs propres au groupe et à la classe et les facteurs contextuels. Enfin le

dernier segment concerne la situation de classe où les enseignants perçoivent des indices propres à la situation et à l'action qu'ils mettent en rapport avec l'anticipation faite en amont. Cette mise en relation sur le plan mental provoque l'apparition d'un dilemme dont la résolution amènera la décision pour agir.

4.6 Informations et ressources pour l'action

Comme nous avons pu le voir précédemment, l'enseignant prend, entre autres, des indices dans la situation pour agir. Les indices pris dans cette situation ne sont pas les seuls éléments qui font agir l'enseignant puisqu'ils sont à corréler avec le plan mental de l'enseignant, ses facteurs propres ainsi que les facteurs renvoyant aux élèves.
Nous nous intéressons, non pas à la prise d'indices de l'enseignant dans la situation de classe, mais plus à l'indice qui est externe. Autrement dit, dans notre dispositif, l'enseignant va prendre en compte les indices de la situation pour agir mais aussi ceux qui seront transmis par l'enseignant expérimenté. Cet indice que nous pouvons qualifier « d'externe » à la situation, sera nommé « information ».

Il existe plusieurs manières de définir l'information, nous considérons que l'information n'est pas une donnée préconstruite ni une simple ressource transmise par un canal, elle est une connaissance (ici celle du superviseur) construite et circulante dans un processus de communication. Ici l'information est utile, spécialisée et durable. Elle est activée à réception, c'est à dire lorsqu'un sujet (ici l'enseignant) la reçoit et se l'approprie en vue d'agir, de prendre une décision ou de l'assimiler à ses connaissances antérieures, il augmente ainsi son propre stock de connaissances. La connaissance est propre à l'individu, elle se construit à partir de l'information et se transmet par l'information. L'information est considérée à la fois comme un processus contribuant à la construction des connaissances et comme un contenu cognitif situé dans un processus de communication où le récepteur a un rôle primordial d'activation, d'interprétation et d'appropriation (Gardiès, 2012).

La notion de ressource fait référence notamment dans le modèle de Wanlin & Crahay aux éléments qui déclenchent la décision d'agir. Ces éléments sont constitués du plan mental de l'enseignant, de facteurs qui renvoient aux élèves, de facteurs propres à l'enseignant et des indices prélevés dans la situation.

5 Problématique et questions de recherche

Comme nous venons de le voir dans l'approche théorique des pratiques d'enseignement, une situation d'enseignement / apprentissage est une situation complexe dans laquelle les enseignants prennent en compte un ensemble de facteurs et captent des indices pour adapter leurs pratiques.

L'enseignant expérimenté utilise son expérience de ces situations pour saisir un nombre d'indices relativement élevé qui lui permet d'adapter au fur et à mesure sa pratique. Nous avons mis en évidence qu'il y a trois éléments principaux qui permettent à l'enseignant d'agir en situation qui sont : le plan mental en amont, les facteurs liés aux élèves comme par exemple le « chunking », les facteurs propres aux enseignants qui pourraient être caractérisés par leur sentiment d'efficacité professionnelle et des éléments divers de la situation d'enseignement autour de leur prise d'indices.

Ce qui caractérise l'expertise d'un enseignant c'est sa capacité à analyser, à planifier et à mettre en œuvre des tâches complexes et à prendre un ensemble de microdécisions qui permettent une adéquation entre ses objectifs d'enseignement et ses objectifs d'apprentissage des élèves dans des situations diverses porteuses d'imprévus liés à l'environnement et aux interactions.

Mais les enseignants novices peuvent avoir des difficultés pour percevoir et choisir les indices les plus pertinents dans la situation pour agir. Or, les enseignants expérimentés ne savent pas toujours montrer aux enseignants novices les étapes qui leur ont permis d'acquérir cette expertise qui est notamment basée sur la sélection d'indices pertinents pour agir.

Si l'on considère le développement du pouvoir d'agir comme des opportunités à saisir qui renvoient à une intelligence situationnelle à développer, on peut alors se demander dans quelle mesure l'enseignant novice est en capacité de les saisir ? Si

pour comprendre le pouvoir d'agir, on effectue une modification de la situation par une intervention directe en provoquant ainsi une situation transformée, est-ce que ce type de régulation en situation permet d'activer les différentes étapes permettant aux enseignants novices d'accéder à une certaine forme d'expertise ?
Comment notamment faire acquérir à un enseignant novice une perception plus complète des indices de la situation pour agir ?
La régulation en situation entre expert et novice peut-elle permettre aux enseignants novices de construire des savoirs professionnels issus non seulement de leur expérience mais également de l'expérience des enseignants experts ?
Autrement dit, est-ce que l'expérience d'un enseignant expérimenté peut se transmettre sous forme d'information à l'enseignant novice et est-ce que ce dernier peut saisir en situation cette information pour agir et pour construire à partir de ces éléments sa propre connaissance ?
Nous proposons à partir de ces questions de recueillir et d'analyser des données permettant de comprendre si la régulation expert / novice en situation d'enseignement / apprentissage permet de développer le pouvoir d'agir des enseignants novices et à partir de quels éléments d'informations.

Nous formulons donc les hypothèses exploratoires d'analyse suivantes :

- les pratiques d'enseignement en tant que forme de rationalisation mobilisent des ressources en lien avec les facteurs constitutifs de la situation d'enseignement / apprentissage.
- face à la complexité des facteurs constituants les situations d'enseignement / apprentissage, plus un enseignant est expérimenté, plus il est capable de choisir les indices pertinents pour adapter sa pratique.
- en intervenant sous forme d'information délivrée au fur et à mesure du déroulement de la situation, l'enseignant expérimenté fournit à l'enseignant novice les moyens de développer cette forme d'expertise.
- plus la distance cognitive est faible entre les informations données et le plan mental initial, plus l'enseignant novice est en capacité d'intégrer cette information pour agir.
- la modification dans l'action de la pratique d'enseignement contribue à l'élaboration de nouvelles connaissances.

CHAPITRE 2 : approche méthodologique

1 Présentation des méthodes de recueil de données

Nous avons choisi de mener ce recueil à l'aide d'observations de séances réalisées par des enseignants novices en situation régulées par un enseignant expérimenté que nous nommerons par la suite « superviseur ».
Nous avons centré ce recueil autour des pratiques de 3 enseignants en sciences et techniques des agroéquipements, chacun étant dans un établissement d'enseignement agricole différent.
Ces trois enseignants sont « novices » c'est à dire qu'ils ont moins de 5 ans d'ancienneté en tant qu'enseignant de la discipline. A l'inverse le superviseur qui intervient dans le dispositif a plus de dix années d'expériences en tant qu'enseignant et une expérience de conseiller pédagogique.
Nous avons testé le dispositif tel que nous l'avons envisagé dans une première phase exploratoire puis nous l'avons analysé et enfin nous l'avons adapté pour la phase opérationnelle. Nous présentons ci-dessous la phase de test du dispositif, tel que nous l'avons mis en place, et quelques éléments d'analyse qui nous permettent de proposer son adaptation.

1.1 Dispositifs de régulation en situation d'interactions

Avant la mise en place du dispositif de collecte des données nous avons donc réalisé un test partiel et exploratoire du dispositif méthodologique afin de l'adapter et de l'améliorer. Nous présentons ensuite une analyse de cette exploration.

a) Contexte du dispositif test

Nous avons proposé de tester la mise en œuvre de ce dispositif dans le cadre de la professionnalisation des enseignants stagiaires en sciences et techniques des agroéquipements. Dans ce cadre là, nous leur faisons réaliser des séances d'enseignement au lycée agricole de Castelnaudary. Ces séances peuvent être à la fois des séances de cours et/ou des séances de travaux pratiques.

b) Les séances observées dans la phase de test

Durant cette journée, nous avons assisté à 5 séances. Deux séances se sont déroulées avec une classe de 2nd professionnelle productions végétales – agroéquipements, et trois séances se sont déroulées avec une classe de Baccalauréat Professionnel option agroéquipements.
Thèmes des séances observées :

Séance	Thème	Enseignant	Type de séance et lieu	Classe
1	Les auxiliaires du moteur diesel	Pascal	Cours, salle de classe	2nd Professionnelle
2	Les auxiliaires du moteur diesel	Claude	Travaux dirigés, atelier	2nd Professionnelle
3	Cultivateur à dents	Laurent	Travaux Pratiques, extérieur	Baccalauréat Professionnel
4	Charrue	Pierre	Travaux Pratiques, extérieur	Baccalauréat Professionnel
5	Herse rotative	Philippe	Travaux Pratiques, extérieur	Baccalauréat Professionnel

Tableau 1 : Les séances régulées dans le dispositif test

c) Les équipements et la mise en œuvre du dispositif test

Les équipements utilisés :

1 Caméra

1 Moniteur

2 téléphones portables

1 oreillette bluetooth

d) Le déroulement

Nous avons donc équipé les différents enseignants avec une oreillette bluetooth et un téléphone portable.

La salle de classe a été filmée depuis le fond de la salle ou de l'atelier. L'image ainsi que le son ont été transmis dans une pièce située à l'extérieur. Dans cette pièce, à l'aide d'un moniteur et d'un téléphone portable, l'accompagnateur regardait le déroulement de la séance et pouvait donner des indications à l'enseignant.

L'enseignant a ensuite réalisé sa séance d'enseignement et le superviseur lui a donné différentes informations ou « tâche » à faire.

L'objectif de ce test exploratoire était de mettre en évidence la capacité des enseignants à prendre en compte des informations données par ce dispositif.

Nous n'avons pas donné de consignes à l'enseignant et au superviseur. A la suite de cette série de séances, nous avons réalisé un débriefing sur le déroulement mais également sur le sentiment des enseignants par rapport à ce dispositif.

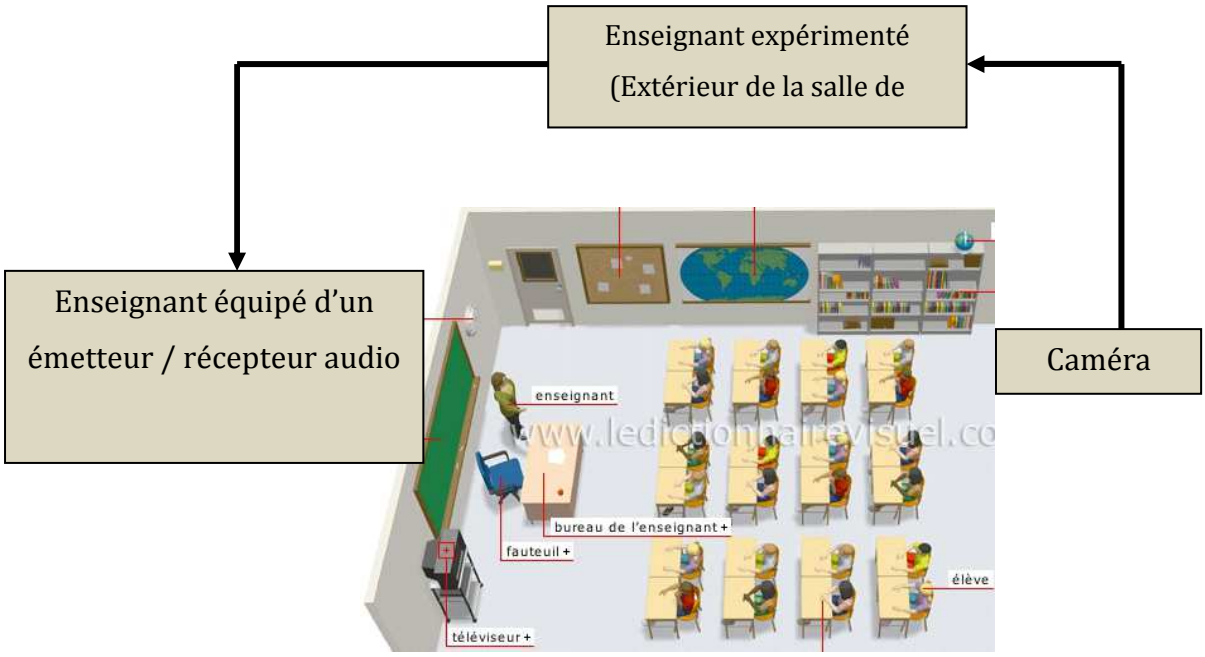

Schéma 3 : Vue du dispositif expérimental d'observation mis en œuvre

e) Analyse du test du dispositif exploratoire

Nous avons observé que les enseignants arrivaient à prendre en compte les remarques formulées par l'enseignant expérimenté pour agir. Cependant le son dans ce test exploratoire, n'est pas de bonne qualité et l'enseignant en situation n'entend pas systématiquement, ce qui nuit à l'expérimentation. Nous avons observé parfois une distance cognitive entre l'enseignant expérimenté et l'enseignant novice, qui demandera une analyse particulière de positionnement dans l'entretien anté et qui déterminera des limites quand à l'analyse des possibilités de régulation. L'entretien postérieur devra tenter de mesurer les effets de la régulation en prenant en compte cette distance pour pondérer l'analyse de son efficacité.

A la suite de cette première phase de test exploratoire nous avons mis en place un nouveau protocole qui prend en compte ces éléments d'analyse à la fois dans ses aspects matériels que dans les aspects de contenu pour tenter de minimiser les effets induits et pondérer ainsi ensuite les résultats obtenus ou peut-être proposer des modalités différenciées en fonction par exemple de la distance initiale mesurée.

1.2 Organisation du recueil de données

A partir de la phase exploratoire analysée, notre recueil s'organise autour des éléments suivants :

Une première prise de contact téléphonique permet d'expliquer notre projet d'étude et d'obtenir un accord de participation. A la suite de quoi, les directeurs des établissements respectifs sont contactés afin d'obtenir une autorisation pour mener ce travail au sein de leur établissement. Enfin les contacts avec les enseignants permettent de convenir des rendez-vous pour réaliser les observations, les entretiens et la prise de vue des séances pédagogiques.

Avant l'arrivée dans l'établissement, une note précise à ces trois enseignants le déroulement des journées d'observation. Nous nous intégrons dans leurs

progressions pédagogiques en leur laissant le choix des dates, lieux, classes… pour les deux observations souhaitées.
Les observations comprennent un protocole avec une régulation par un enseignant expérimenté de la discipline, cet enseignant est le même pour chacune des séances. Ces séances sont filmées et l'enseignant en situation est « relié » à un enseignant expérimenté se trouvant dans une autre salle. Celui-ci a à sa disposition la vidéo et le son de la séance en cours d'action avec la possibilité d'intervenir en cours de la séance d'enseignement / apprentissage.
L'ensemble des données recueillies fait l'objet de mises en récit dont nous développons ci-dessous les principes.

2 Les Récits

2.1 La mise en récit

La méthodologie que nous avons choisie pour cette recherche s'appuie sur le postulat que la compréhension des pratiques d'enseignement ne peut être réduite uniquement à l'observation de celles-ci ou à l'explication que peut en donner l'enseignant lui-même. En effet les pratiques d'enseignement sont complexes et mettent en jeu différents éléments que l'on peut caractériser autour des actes, des ressources cognitives et affectives de l'enseignant, des contextes d'actualisation et du contexte sociohistorique qui constituent les organisateurs de ces pratiques.
Afin de mettre en évidence ces processus sous-jacents aux pratiques des enseignants, nous proposons de réaliser une double lecture de l'action enseignante (Marcel, 2002, 2002b, 2002c) qui permet de prendre en compte différents points de vue de l'action, de les articuler dans une visée compréhensive afin de construire une explication de la pratique d'enseignement et de ses processus.
Cette double lecture, également explicitée par Lefeuvre en 2005 permet, d'une part, une description extrinsèque de l'action qui doit permettre de mettre en évidence, chez un ou plusieurs enseignants, la stabilité et la variabilité des modalités d'action observées dans le temps. D'autre part cette double lecture doit permettre « de comprendre, de manière intrinsèque, les raisons d'agir des

enseignants afin d'inférer la variabilité et la stabilité des catégories de rationalité associées qui orientent l'action enseignante en situation de classe » (Lefeuvre, 2005). Enfin à partir d'une articulation de la vision extrinsèque et de la vision intrinsèque de la pratique d'enseignement, elle doit permettre de faire ressortir les processus qui « participent à produire la stabilisation et la variation dans le temps des modalités d'action observées et des types de rationalité déclarés » (Lefeuvre 2005).

A partir de ces éléments théoriques d'appréhension des pratiques d'enseignement, nous avons fait le choix, suivant en cela JF. Marcel, d'opérationnaliser la double lecture des pratiques d'enseignement à travers la mise en récit de l'action.

Nous proposons donc ci-dessous d'expliciter la structuration d'une mise en récit des pratiques qui a pour objectif, non pas d'avoir une vision « objective » ou « subjective » des pratiques d'enseignement mais juste de prendre en considération le point de vue des acteurs de la situation. Elle s'appuie également sur la théorisation de la mise en récit (Marcel, 2013) comme outil méthodologique au service d'une analyse compréhensive des pratiques. La mise en récit des pratiques d'enseignement développée par JF. Marcel (2013), s'appuie à son origine sur les travaux de Ricoeur (1977), dans lesquels l'auteur met en évidence l'articulation du récit et de l'action. Selon ce dernier, interpréter un texte, c'est interpréter l'action dont ce texte rend compte.

Dans le modèle opérationnalisé par JF. Marcel à partir des travaux de Todorov (1966), une première vision, qualifiée de vision du « dehors » c'est à dire celle de l'observateur est développée. Il propose ensuite une vision du « avec » c'est à dire celle de l'enseignant au travers d'une forme de récit effectué par l'observateur mais à partir d'un entretien post-séance avec l'enseignant (dans une forme de « porte parole » de l'acteur). Enfin une articulation entre les deux premières formes de récits permet d'obtenir un point de vue à la fois explicatif et compréhensif des pratiques d'enseignement.

Avant les mises en récit, le matériau qui sera support à cette structuration est la sélection d'un ou plusieurs épisodes jugés significatifs par le chercheur en fonction de la problématique étudiée et de la situation d'enseignement observée. A partir des épisodes captés dans la situation, un relevé de ces « observables » est réalisé

qui sert de support et qui a plusieurs fonctions. Nous allons maintenant nous attacher à définir ces observables de la situation. Ce relevé d'observations, sur un épisode choisi, fait apparaître différents éléments factuels, comme les comportements des acteurs, les discours, la description de l'espace, du temps, du matériel et des conditions de l'environnement.

Ce matériaux sert de support et a plusieurs fonctions. D'une part, il est utilisé par l'observateur afin qu'il réalise sa mise en récit (vision du « dehors »), et d'autre part il est utilisé avec l'enseignant, acteur de la situation d'enseignement, afin de faire un rappel stimulé de l'épisode et de réaliser la mise en récit (vision du « avec »).

La mise en récit des pratiques s'articule donc autour de plusieurs points de vue. Le premier récit a pour objectif d'obtenir une vision de « dehors », c'est à dire de rendre compte des éléments perceptibles de la situation qui ont pu être observés. Parmi ces éléments nous retrouvons le langage, les actions des différents acteurs, l'environnement…

Dans ce récit nous identifions, en suivant JF. Marcel, au moins trois phases, à savoir, une situation initiale, un déroulement de l'action et une situation finale. Nous pouvons donc dire que cette vision du « dehors », c'est le récit de l'observateur de la situation, faisant appel au schéma narratif quinaire (Larivaille, 1974). C'est une approche explicative des pratiques d'enseignement où il n'y a pas de métissage avec le vécu de l'enseignant.

Le deuxième récit a pour objectif d'obtenir une vision du « avec », dans ce cas là, c'est le point de vue de l'enseignant qui nous intéresse. Ce récit est alimenté par l'entretien avec l'enseignant après la séance d'enseignement, à l'aide d'un rappel stimulé, dans notre cas c'est le relevé des observables qui sert pour ce rappel. Ce récit doit permettre de mettre en évidence, les prises d'informations, les dilemmes, les choix que l'enseignant a effectué dans ces épisodes pour agir dans la situation. Ce récit donne à voir la manière dont l'enseignant a vécu la situation autour de trois axes, à savoir, l'axe de la communication et du savoir (sphère de l'échange), l'axe du vouloir (sphère de la quête) et l'axe du pouvoir (sphère de la lutte). Dans ce récit, le schéma narratif est dit actantiel (Greimas, 1966), c'est une approche

compréhensive de la pratique d'enseignement qui permet d'accéder à l'identité narrative de l'enseignant interprété par le chercheur.

Enfin le troisième récit, a pour objectif d'articuler les deux approches, à la fois l'approche compréhensive de la pratique d'enseignement et l'approche explicative dans une forme de pratiques en récit. On retrouve ici la double lecture de la pratique (Marcel, 1998, 2002) qui articule le récit de l'observateur et celui de l'enseignant. Ce dernier récit met en relation le récit de l'acteur en situation et celui de l'acteur de la situation (Marcel, 2013). C'est une vision dite par « derrière » qui doit permettre la mise en relation des acteurs et des déclencheurs de la situation ainsi que les modifications qui sont advenues par rapport à la situation initiale. Ce troisième récit a un schéma narratif dit « psychologique » (Stein et Glenn, 1979).

Cette structuration, à la fois en récits et à l'intérieur de chaque récit en phases dont l'objectif est de comprendre les pratiques d'enseignement, permet une mise à distance du chercheur malgré son travail direct d'observation et dans un même mouvement réintroduit la parole et les actions de l'acteur lui-même. On a donc à la fois un recueil de données en situation (sans reconstitution à postériori), une mise à distance des observables et une structuration précise de la parole des acteurs, deux axes de recueil qui sont ensuite articulés pour permettre cette double lecture des pratiques.

2.2 La mise en récit dans notre dispositif de recueil de données

A partir, du dispositif que nous avons mis en place, nous présentons dans le schéma ci-dessous « l'origine » des différents récits que nous avons réalisé afin d'expliciter et de comprendre les pratiques d'enseignement.

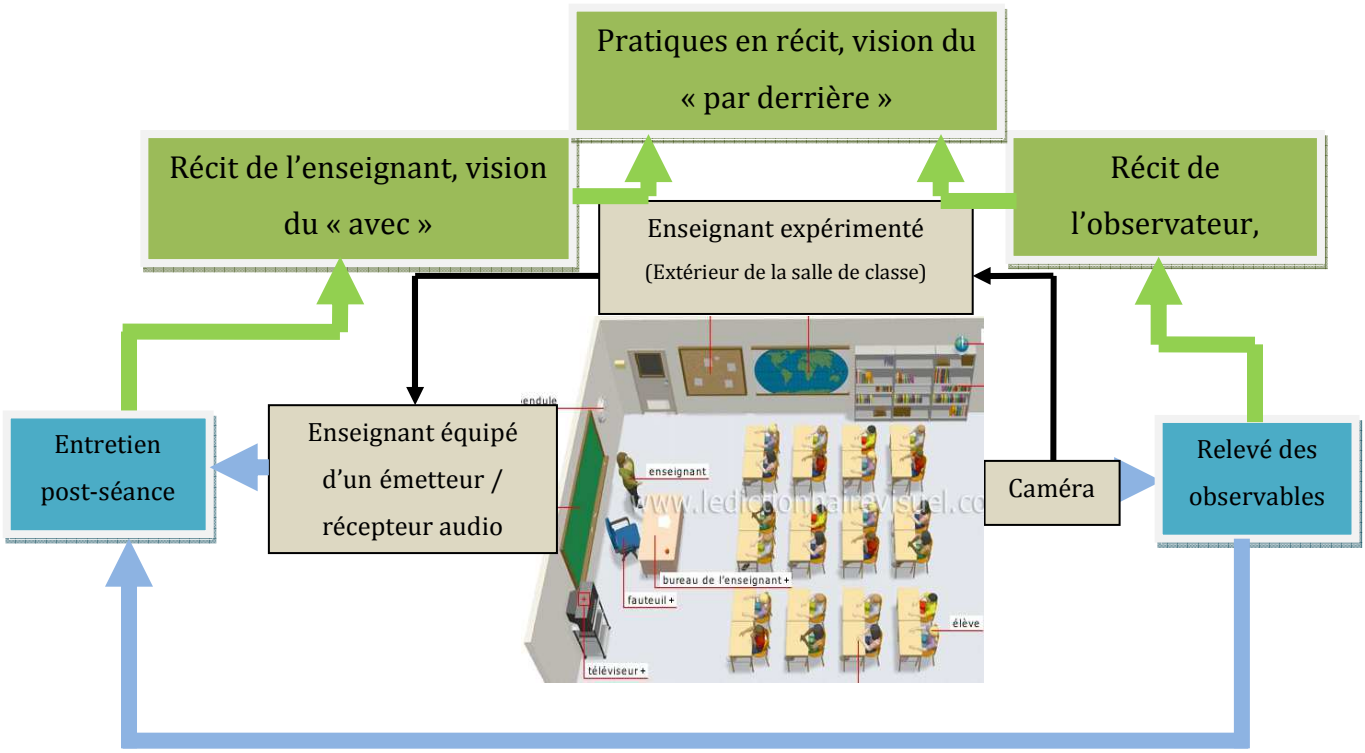

Schéma 4 : Vue du dispositif de recueil et de structuration des données mis en place dans notre étude

Une fois la séance régulée mise en œuvre, observée et enregistrée, nous avons sélectionné les différents épisodes. Cette sélection correspond aux interventions de l'enseignant expérimenté dans le cours de la situation. Nous avons, après chaque séance, réalisé un entretien stimulé avec chaque enseignant que nous avons également enregistré.

Après la situation, le relevé des observables de chaque épisode de la situation, est rédigé à l'aide de l'enregistrement vidéo de la séance d'enseignement. Ce relevé des observables permet ensuite de réaliser le récit de l'observateur sur cette même situation ou plutôt sur le même épisode.

A partir de ces « observables » et de l'entretien post-séance, nous avons réalisé le récit avec l'enseignant pour obtenir la vision du « avec ». Cette mise en récit s'appuie sur le relevé des observables qui a été également utilisé comme « rappel stimulé » auprès de l'enseignant afin de lui rappeler l'action qui s'est déroulée dans

l'épisode, ses réactions à ce rappel et les explications qu'il donne constituent le matériau de base de cette mise en récit.

A partir de ces deux récits, nous avons maintenant deux points de vue de la pratique d'enseignement dans un même épisode, nous avons donc la vison du « avec » et la vision du « dehors ». Ces deux approches nous permettent donc de réaliser le troisième récit, la vision du par « derrière » permettant d'articuler ces deux points de vue et d'obtenir une explicitation de la pratique d'enseignement dans chacun des épisodes.

2.3 Exemples d'une mise en récit à partir de 3 micro-épisodes significatifs

Tout d'abord, nous avons réalisé un relevé des observables de la situation, autrement dit, nous avons décrit le déroulement de la séance, l'activité de l'enseignant, l'activité des élèves, les éléments de langages…. Ce relevé a été mis en forme à partir de l'enregistrement vidéo et audio de la séance.

Dans un deuxième temps, nous avons réalisé le récit de l'observateur, le récit quinaire qui consiste à une mise en récit du micro-épisode du point de vue de l'observateur à partir du relevé des observables de la situation décrit précédemment.

Dans un troisième temps, nous avons mis en récit « la vision de l'enseignant », récit du « avec » qui est basé sur un rappel stimulé du micro-épisode grâce au relevé des observables de la situation.

Enfin, nous avons réalisé une double lecture de l'action appelée, « les pratiques en récit », qui est le récit psychologique prenant en compte simultanément le point de vue de l'observateur et de l'enseignant.

Nous présentons ci-dessous, un exemple de chaque étape de notre méthodologie à savoir :

- Un relevé des observables de la situation (à partir d'un premier micro-épisode)
- Un récit quinaire (vision du « dehors » ou de l'observateur) (à partir d'un deuxième micro-épisode)

- Un récit actanciel (vision du « avec » ou de l'enseignant) (à partir d'un troisième micro-épisode)
- Un récit psychologique (dit « des pratiques en récit ») (à partir d'un quatrième micro-épisode)

a) Les observables de la situation

Exemple de relevé des observables de la situation

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter.

L'enseignant a fini de dicter un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace dans la zone située entre le tableau et son bureau de gauche à droite.

L'enseignant est en train de donner des explications sur la « centrale clignotante » quand un élève lui pose une question.

Un élève : « Monsieur, quand ça fait, et après ça fait…. » L'élève montre avec ses mains une ampoule qui clignote et ensuite une ampoule qui clignote plus rapidement.

L'enseignant : « alors quand ça clignote vite, c'est qu'il y a une ampoule qui est grillée, c'est à dire que normalement l'intensité qui est consommée par deux ampoules, ne va être consommée que par une, donc du coup elle va plus vite » L'enseignant s'est rapproché de l'élève qui lui a posé la question, il est situé à la première rangée. Les autres élèves chuchotent.

Un autre élève de la première rangée : « s'il y a le klaxon, et le cligno qui marchent ensemble ça veut dire qu'ils sont en court circuit »

L'enseignant se rapproche de cet autre élève : « non mais toi c'est parce que tu as une Fiat, on peut rien faire là, donc heu… » L'enseignant et l'élève sourient.

L'enseignant reprend son déplacement entre le bureau et le tableau, vers la gauche, quand le superviseur dit : « est-que tu peux expliquer davantage pourquoi ça clignote vite quand il manque une ampoule ? »

L'enseignant a la tête baissée et un élève dit : « Monsieur, monsieur ». L'enseignant et l'élève échangent ensemble, les autres élèves bavardent.

L'enseignant : « alors vous avez par exemple sur le circuit, alors ça clignote plus vite si vous avez sur le circuit, par exemple deux ampoules qui vont avoir 21watts, donc vous

allez avoir 42watts, ça c'est ce que normalement la centrale clignotante va devoir délivrer pour alimenter deux ampoules. Quand vous en avez une de grillée la puissance absorbée elle est divisée par deux. Donc la fréquence de l'alternance de l'ouverture et de fermeture du relais, va être multipliée par deux. D'accord ? C'est pour ça que vous avez une accélération si vous voulez de la fréquence de l'alternance du clignotement si vous voulez quand vous avez une ampoule grillée. Ok ? C'est vu ? »

L'enseignant est dans la zone situé entre le bureau et le tableau, il tient un document dans sa main, et un document, support de cours, est vidéoprojeté au tableau.

A la suite de cette explication, l'enseignant continue de répondre aux élèves qui posent des questions sur le klaxon.

b) Le récit quinaire

Exemple de récit quinaire / présentation synthétique		
Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est en train de regarder un document posé sur son bureau.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur lui indiquant de surveiller les élèves situés au fond de la salle de classe car ils s'agitent.
	Les différentes péripéties	L'enseignant regarde les élèves, met un document au vidéoprojecteur puis l'enlève.
	L'événement de résolution ou le dénouement	L'enseignant va s'asseoir sur une table située derrière la dernière rangée d'élèves.
	La situation finale	L'enseignant continue le déroulement de son contenu disciplinaire en conservant sa position au fond de la salle de classe.

Exemple de récit quinaire rédigé :

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés. Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter.

L'enseignant est appuyé sur le tableau, il tient dans sa main un document et il est en train de donner des explications aux élèves sur le contenu disciplinaire. Pendant qu'il donne des explications, les élèves, situés dans la dernière rangée de la salle de classe, s'agitent et discutent.

L'enseignant va ensuite se mettre à son bureau pour regarder un document. Il cherche probablement la suite du contenu disciplinaire.

A ce moment là, le superviseur lui propose de surveiller les élèves situés au fond de la salle de classe car ils sont en train de s'agiter.

L'enseignant regarde les élèves pointés par le superviseur. Il a pris en compte l'information donnée par le superviseur et il vérifie ces informations dans la situation afin de confirmer si les élèves pointés son bien en train de s'agiter.

Il met ensuite un nouveau document au vidéoprojecteur et prend un document dans ses mains. Tout en continuant le déroulement de son contenu disciplinaire, il se déplace et vient s'asseoir sur une table située derrière la dernière rangée de la salle de classe. Arrivé à cette place, il regarde les élèves de la dernière rangée, les élèves sourient et l'enseignant aussi. En prenant cette place et en pointant les élèves du regard, l'enseignant souhaite faire comprendre aux élèves qu'il les a repérés et qu'il les surveille.

L'enseignant ensuite revient à son bureau pour enlever le document vidéoprojeté, tout en continuant l'échange avec les élèves. Le document projeté n'était pas le bon, il prend donc la décision de l'enlever.

Afin de continuer son travail de surveillance des élèves situés au fond de la salle de classe, il revient s'asseoir sur la table située au fond de la salle et continue de poser des questions aux élèves de manière à faire avancer son contenu disciplinaire.

Par la suite et depuis cette place l'enseignant repère d'autres élèves en train de s'agiter, ils sont situés à la première rangée. Il leur indique qu'il les a vus en les interpellant.

L'enseignant continue son cours en posant des questions aux élèves, il reste assis au fond de la salle. Sa présence auprès des élèves pointés, et une vision des élèves depuis l'arrière lui donne plus d'aisance à gérer la classe.

c) Le récit actantiel

Exemple de récit actantiel : présentation synthétique		
Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Les semoirs en ligne Classe le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant précise qu'il a l'habitude de faire expliquer aux élèves.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant indique qu'il a fait expliquer à un élève ce qu'il venait de voir avec eux.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant précise qu'il a demandé aux élèves si l'un d'entre eux voulait venir expliquer au tableau.

Exemple de récit actantiel rédigé :

Dans cet épisode l'enseignant indique qu'il a l'habitude de faire expliquer aux élèves et que dans la suite de la séance, il a renouvelé cette pratique.

Lorsque le superviseur lui a donné l'information, l'enseignant explique qu'il a posé la main sur son oreille, ensuite il a dit « oui » puis il a pris quelques instants. Il indique qu'il a, donc, vu que les élèves savaient qu'il était en train de recevoir une information. *« Là ils ont compris parce que j'ai fait ça, j'ai eu un petit bon moment de silence et effectivement j'ai répondu « oui », donc forcément ils ont compris que l'on me parlait. »*

L'enseignant précise qu'ensuite il a demandé aux élèves si l'un d'entre eux voulait venir au tableau afin d'expliquer ce qui venait d'être vu. L'enseignant a vu que seulement un ou

deux élèves avaient levé la main. Il précise également qu'il savait que plusieurs élèves de la classe étaient capables de répondre à cette question mais qu'il a décidé de faire aller au tableau un élève volontaire, un élève qui avait levé la main. Les élèves n'ayant pas levé la main sont selon lui plus timides. *« Je me suis appuyé sur ceux qui ont levé la main et qui étaient capable de l'expliquer aux autres. J'ai voulu privilégier ceux qui voulaient participer parce qu'il y en a beaucoup d'autres qui savaient le faire. Y en a d'autres qui sont plus timides et qui n'ont pas levé la main ».*

L'enseignant explique que la régulation a provoqué des écarts par rapport à ce qu'il avait programmé. En effet il indique qu'à ce moment là, il n'avait pas prévu de le faire et qu'il aurait aussi pu le faire plus tard dans le déroulement de son cours. *« ça a provoqué des écarts dans le sens où je n'avais pas prévu de le faire dans ce moment là ».*

d) Le récit psychologique

Exemple de pratique en récit : schéma narratif psychologique

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette deux photos de semoir en ligne, l'un conventionnel et l'autre à transport pneumatique des graines. Les photos des semoirs sont prises de l'arrière. Il est debout, situé entre le bureau et le tableau. A ce moment là, il est en train d'expliquer un contenu disciplinaire, sur les boites à vitesses des semoirs en ligne, aux élèves et ils sont en train d'écouter.

…

Un élève : « ça à sonné là ! »

L'enseignant : « je pense, vu l'heure vous allez me l'expliquer pour la prochaine fois d'accord ? » Pourtant l'enseignant ne semble pas avoir regardé l'heure.

Les élèves bavardent.

L'enseignant : « vous me le faites pour… »

Un élève : « vendredi »

L'enseignant : « Pour la prochaine fois, vous m'expliquerez comment ça fonctionne. Il y en aura un, eux, ou trois qui passeront à l'oral »

Le superviseur : « prends un élève pour expliquer ce qu'il a retenu » L'enseignant précise qu'au moment où il reçoit cette information, pour lui le cours était fini, il n'avait donc pas prévu de continuer en faisant réaliser un bilan de la séance par les élèves.

Un élève : « expliquer quoi Monsieur ? » Les élèves commencent à ranger leurs affaires. L'enseignant fait un signe avec ses bras. L'enseignant prend quelques secondes, qui semblent montrer qu'il est en train de réfléchir.

Un autre élève : « et bé, comment ça marche. »

L'enseignant : « vous lui expliquerez, avant de partir, ne rangez pas ce n'est pas la peine, avant de partir, qui c'est qui me résume un peu ce que l'on a vu aujourd'hui ? » En demandant aux élèves de ne pas ranger leurs affaires, il semble vouloir leur signifier que le cours n'est pas terminé. L'enseignant utilise le mot « un peu », afin d'indiquer que ce sera rapide. L'enseignant précise, qu'il a demandé oralement à l'ensemble de la classe si quelqu'un souhaitait faire un résumé de ce qui venait d'être vu dans ce cours.

Un élève : « le semoir ». Les élèves ont leurs affaires rangées, certains n'ont pas fini, d'autres ont le sac sur la table. Les élèves sont toujours assis à leur place.

Plusieurs autres élèves : « pneumatique et mécanique ». Des élèves sont en train de ranger leurs affaires.

L'enseignant : « allez, un qui me résume ça, les grandes lignes. » L'enseignant semble vouloir ramener les élèves sur la dernière consigne qu'il vient de donner.

Un élève lève la main. L'enseignant dit qu'il a vu que plusieurs élèves levaient la main et qu'à ce moment là il a décidé de demander à un élève qu'il estime en difficulté de répondre.

L'enseignant : « vas-y »

L'élève : « alors on a vu le semoir mécanique et le semoir pneumatique »

L'enseignant : « ouais »

L'élève : « Il y a plusieurs types de distributions…. »

L'enseignant : « ça c'est sur quel semoir, ça »

L'élève : « pneumatique »

L'enseignant : « pneumatique ? »

L'élève : « ah, non, non mécanique »

L'enseignant : « mécanique, on a les deux, sur l'autre on aura qu'à cannelures, on a vu concrètement deux semoirs différents mécanique et pneumatique, les doseurs comme tu m'as dit qui changent… ? »

L'enseignant explique qu'il a vu que cet élève connaissait les grands titres du cours qui avaient été abordés mais qu'il n'arrivait à pas les expliquer, il donne lui même des compléments amorçant la suite de la réponse. Il dit qu'il a ensuite choisi de faire participer un autre élève moins en difficultés afin de compléter les réponses du premier élève. L'enseignant précise qu'il agit en tenant compte de la connaissance qu'il a de la classe.

Un autre élève prend la parole. Il y beaucoup de bruit dans la salle, les élèves parlent entre eux, et certains se sont retournés pour discuter. Toutes les affaires des élèves sont rangées.

Pour l'enseignant, ces quelques minutes de participation en fin de séance permettent aux élèves de se remémorer tout ce qui été vu et pour ceux qui n'ont pas suivi l'intégralité du cours, ils auront l'occasion de voir tout ce qui a été vu.

A la fin de l'explication de l'élève, l'enseignant dit : « ok, donc je vous lâche, mardi les SDC je ne vous ai pas je suis en journée chantier ». L'enseignant semble satisfait des explications données par ces deux élèves, de plus il semble sentir que les élèves s'agitent de plus en plus. Il décide donc d'indiquer aux deux élèves qu'il est d'accord avec leurs explications et il indique ensuite que c'est la fin du cours.

Un élève : « ah merde, fais chier… ». Les élèves se lèvent et partent.

Les élèves quittent la salle et l'enseignant est à son bureau en train de ranger ses affaires.

Pour l'enseignant la régulation a provoqué des écarts par rapport à ce qu'il avait prévu. Pour lui le cours était terminé et il a donc pris deux ou trois minutes supplémentaires afin de faire résumer à deux élèves de la classe ce qui venait d'être vu. L'enseignant indique que dans l'avenir, il gardera cinq minutes à la fin de la séance pour faire participer les élèves pour voir ce qu'ils ont retenu de la séance.

CHAPITRE 3 : Présentation des résultats

1 Caractéristiques de l'enquête

Le recueil de données a été effectué dans deux établissements de l'enseignement agricole public. Ces établissements sont des lycées professionnels agricoles orientés pour l'un autour des filières productions agricoles et aménagements paysagers et pour l'autre autour des filières services et agroéquipements. Dans ces deux établissements un atelier pédagogique et une exploitation agricole ou bien une coopérative permettant aux enseignants de réaliser des séances de travaux pratiques sont présents. Dans l'un de ces lycées l'enseignant en sciences et techniques des agroéquipements est seul à enseigner dans cette discipline et dans l'autre établissement il y a quatre enseignants de cette discipline.
Dans cette partie, nous présentons quelques caractéristiques professionnelles des trois enseignants ayant participé au protocole expérimental qui nous a permis de recueillir les données pour notre étude ainsi que des informations sur les séances d'enseignement régulées.

1.1 L'enseignant nommé : « Jean »

L'enseignant nommé « Jean » est donc seul à enseigner la discipline agroéquipements dans son établissement qui est orienté autour des filières de productions agricoles et d'aménagement paysager. Jean est un enseignant de 23 ans que l'on peut qualifier de novice vu qu'il est dans sa première année d'exercice du métier. Nous avons mesuré le sentiment d'efficacité professionnelle de cet enseignant avant les deux séances d'enseignement régulées.
La mesure du SEP de Jean est identique pour les deux séances et montre qu'il ressent des difficultés concernant l'organisation pédagogique des séances, l'anticipation du temps nécessaire, l'anticipation du niveau et des difficultés des élèves, l'évaluation des élèves ainsi que la clôture de la séance. Cependant, son

sentiment d'efficacité professionnelle montre également qu'il pense maitriser les contenus à enseigner, la préparation des séances, le lancement de la séance, l'adaptation du cours au niveau des élèves, la gestion des comportements d'indiscipline et l'utilisation de supports audiovisuels.

Dans le protocole expérimental que nous avons mis en place, Jean a réalisé deux séances d'enseignement avec une classe de Baccalauréat Professionnel Agricole Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole. Cette classe a un effectif de 25 élèves. Jean réalise les deux séances d'enseignement en salle de classe, sur le thème des « semoirs en ligne », ces deux séances ont une durée de 50min. Elles se situent au mois de mars de l'année scolaire. Jean choisit de distribuer aux élèves un document présentant une synthèse du contenu qu'il souhaite transmettre pour cette séance, ce contenu est présenté en format mêlant texte et images « avec des blancs » que les élèves ont à compléter au fur et à mesure de l'avancée des séances. Ce document a pour fonction d'aider les élèves à la prise de notes.

Pour Jean cette classe se caractérise par une forte participation des élèves lors des séances d'enseignement. Selon lui, un tiers de la classe présente cependant des difficultés à l'écrit. Pour cet enseignant, le bon déroulement de la séance se caractérise par une participation orale importante des élèves. Selon lui, avant la séance, il n'y a pas d'élément qui serait susceptible de modifier le déroulement prévu de la séance d'enseignement.

1.2 L'enseignant nommé : « Pierre »

L'enseignant nommé « Pierre » est dans un établissement où se trouvent quatre enseignants de la discipline sciences et techniques des agroéquipements. Le lycée est orienté autour de deux filières, la filière service aux personnes et agroéquipements. Pierre est un enseignant de 26 ans que l'on peut qualifier de novice vu qu'il est dans sa troisième année d'enseignement. Nous avons mesuré le sentiment d'efficacité professionnelle de cet enseignant avant les deux séances d'enseignement régulée.

La mesure du SEP de Pierre est identique pour les deux séances et montre qu'il ressent des difficultés concernant le lancement de la séance, l'évaluation des élèves ainsi que la clôture de la séance. Cependant, son sentiment d'efficacité

professionnelle montre également qu'il pense maitriser les contenus à enseigner, la préparation des séances, l'anticipation du temps nécessaire, l'anticipation du niveau des élèves, l'adaptation du cours au niveau des élèves, la gestion des comportements d'indiscipline et l'utilisation de supports audiovisuels.

Dans le protocole expérimental que nous avons mis en place, Pierre a réalisé deux séances d'enseignement avec une classe de Baccalauréat Professionnel agroéquipements. Cette classe a un effectif de 16 élèves. Pierre réalise ses deux séances d'enseignement en salle de classe, sur le thème de « l'électricité embarquée », ces deux séances ont une durée de 50min. Elles se situent au mois de mars de l'année scolaire.

Pierre choisit de distribuer aux élèves un document présentant une synthèse du contenu qu'il souhaite transmettre pour cette séance, ce contenu est présenté en format mêlant texte et image « avec des blancs » que les élèves ont à compléter au fur et à mesure de l'avancée des séances. Ce document a pour fonction d'aider les élèves à la prise de notes.

Pour Pierre cette classe se décompose en trois groupes, un groupe « moyen », un autre qui compte une tête de classe (2 à 3 élèves environ) et puis un autre groupe très faible, environ 3 élèves, qui rencontrent beaucoup de difficultés. Pour cet enseignant, le bon déroulement de la séance se caractérise par une concentration des élèves sur le contenu enseigné qui est perceptible par la participation des élèves. Selon lui, les éléments qui l'obligeraient à modifier le déroulement de sa séance sont liés à des questions des élèves qui mettraient en évidence que des notions n'ont pas été bien comprises. A ce moment là, il a prévu de revenir sur ces notions.

1.3 L'enseignant nommé : « Bernard »

L'enseignant nommé « Bernard » est dans un établissement où se trouvent quatre enseignants de la discipline sciences et techniques des agroéquipements. Le lycée est orienté autour de deux filières, la filière service aux personnes et agroéquipements. Bernard est un enseignant de 24 ans que l'on peut qualifier de novice vu qu'il est dans sa deuxième année d'enseignement. Nous avons mesuré le

sentiment d'efficacité professionnelle de cet enseignant avant les deux séances d'enseignement régulées.

La mesure du SEP de Bernard est identique pour les deux séances et montre qu'il ressent des difficultés concernant la préparation des séances (organisation pédagogique) et l'anticipation du niveau des élèves. Cependant, son sentiment d'efficacité professionnelle montre également qu'il pense maitriser les contenus à enseigner, la sélection des contenus à enseigner, le lancement de la séance, l'adaptation du cours au niveau des élèves, la gestion des comportements d'indiscipline, l'utilisation de supports audiovisuels, l'évaluation des élèves ainsi que la clôture de la séance.

Dans le protocole expérimental que nous avons mis en place, Bernard a réalisé deux séances d'enseignement avec une classe de Brevet Professionnel de Responsable d'Exploitation Agricole. Cette classe a un effectif de 3 élèves. Bernard réalise ses deux séances d'enseignement à l'extérieur devant l'atelier pédagogique, sur le thème du « travail du sol », ces deux séances ont une durée de 50min. Elles se situent au mois de mars de l'année scolaire.

Bernard choisit de distribuer aux élèves un document technique issu du monde professionnel présentant des éléments liés à l'utilisation et à l'entretien de la machine. Ce document a pour fonction de permettre aux élèves d'identifier et de comprendre le fonctionnement des différents éléments des matériels de travail du sol animés par la prise de force.

Pour Bernard cette classe se caractérise en deux groupes. D'une part, deux d'entre eux sont fils d'agriculteurs et ont donc, selon lui, une connaissance évidente des équipements étudiés et d'autre part, un autre élève qui maitrise moins puisqu'il n'est pas issu du milieu agricole. Cet enseignant, n'a pas d'indicateur sur le « bon » déroulement de la séance. Les seuls éléments qui selon lui, pourraient lui faire modifier sa stratégie, sont les conditions météorologiques qui ne lui permettrait pas d'être à l'extérieur.

Nous présentons dans le tableau ci-dessous une synthèse des séances d'enseignement régulées que nous avons mis en place dans notre protocole et qui ont donné lieu au recueil de données.

Séances	Thèmes	Enseignants	Type de séance et lieu	Classe
1	Les semoirs en ligne	**Jean**	Cours	Baccalauréat Professionnel CGEA[8]
2	Les semoirs en ligne	**Jean**	Cours	Baccalauréat Professionnel CGEA
3	L'électricité embarquée	**Pierre**	Cours / TD	Baccalauréat Professionnel Agroéquipements
4	L'électricité embarquée	**Pierre**	Cours / TD	Baccalauréat Professionnel Agroéquipements
5	Matériels de travail du sol animé par la prise de force	**Bernard**	Cours / TP	BPREA[9]
6	Matériels de travail du sol animé par la prise de force	**Bernard**	Cours / TP	BPREA

Tableau N°2 : synthèse des séances régulées du dispositif de recueil de données

Suite à la captation des séances régulées et aux entretiens post séances, nous avons rédigé les récits suivant la méthodologie présentée dans le chapitre précédent et nous avons choisi de présenter ci-dessous l'ensemble des récits psychologiques en quatre parties organisées par type de régulation. En effet nous avons constaté qu'il

[8] CGEA : Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole

[9] BPREA : Brevet Professionnel de Responsable de l'Exploitation Agricole

était possible de classer les interventions du superviseur en fonction de la situation à laquelle elle renvoyait. Ainsi sur 13 interventions 2 ont porté sur les contenus didactiques à savoir des notions qui n'ont pas été bien comprises par les élèves au cours de la séance, 4 sur l'organisation pédagogique de la séance, 2 sur la gestion de la classe et 5 sur le suivi des apprentissage. Ces catégories sont plus longuement explicitées dans le chapitre 4.

2 Les pratiques en récit

Le tableau ci-dessous présente un récapitulatif des différents micro-épisodes que nous avons sélectionné et qui correspondent à l'ensemble des régulations dans les six séances observées. Nous avons classé ces micro-épisodes selon quatre catégories : l'organisation pédagogique, le suivi des apprentissages, la gestion de la classe, le contenu didactique.

Les numéros de séances renvoient aux détails exposés dans le tableau n°2. Les micro-épisodes sont numérotés suivant l'ordre chronologique de leur apparition dans chaque séance de chaque enseignant. Enfin le code reprend le nom de l'enseignant, le numéro de la séance et le numéro du micro-épisode. C'est ce code qui sera désormais utilisé pour signifier à fois l'identité de l'enseignant, la séance et le micro-épisode correspondant.

Thème de la régulation	Enseignant	Séance	Micro-épisode	Code
L'organisation pédagogique	Bernard	2	1	Bernard S2-E1
	Pierre	2	2	Pierre S2-E2
	Jean	1	1	Jean S1-E1
	Jean	1	2	Jean S1-E2
Le suivi des apprentissages	Jean	2	1	Jean S2-E1
	Jean	2	2	Jean S2-E2
	Pierre	1	2	Pierre S1-E2
	Pierre	1	3	Pierre S1-E3
	Bernard	1	2	Bernard S1-E2
La gestion de la classe	Pierre	1	1	Pierre S1-E1
	Pierre	1	4	Pierre S1-E4
Le contenu didactique	Pierre	2	1	Pierre S2-E1
	Bernard	1	1	Bernard S1-E1

Tableau N°3 : Synthèse des micro-épisodes

2.1 Régulation sur l'organisation pédagogique

Nous présentons dans les quatre vignettes ci-dessous, les récits psychologiques issus d'une mise en relation des récits quinaires et actantiels des micro-épisodes correspondant aux régulations du superviseur. Ces micro-épisodes sont ici rassemblés autour de la thématique de l'organisation pédagogique, ils concernent les trois enseignants.

Le premier enseignant Bernard fait une séance sur le thème des outils de travail du sol avec des élèves de BPREA. La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice de montrer le mouvement sur la machine qu'il est en train d'expliquer oralement aux élèves.

- Bernard S2-E1

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence un cultivateur à axes verticaux. Il est éteint et l'outil est posé au sol. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant est placé entre le tracteur et l'outil.

Il est en train d'expliquer le rôle et la fonction des éléments de la transmission de cet outil.

L'enseignant : « à l'intérieur, comment ça se fait l'entrainement ? »

Le superviseur : « tu peux le faire tourner à la main peut être ? Non ?

Lors de cette information, aucun élément ne montre si l'enseignant a bien entendu, et compris ce qui vient de lui être dit. Il continue le déroulement de son contenu disciplinaire en expliquant le rôle et la fonction des différents éléments de la transmission sans prendre en compte immédiatement l'information donnée. L'enseignant explique qu'à ce moment là, il n'a pas forcément prévu de le faire. Pour lui, il l'aurait fait après leur avoir expliqué les différents montages de dents

Un élève : « heu…y a des rotor »

L'enseignant : « voilà, donc y a des rotors composés du support pour le porte lame et de deux dents, d'accord ?, donc après ces rotors, ils sont entrainés comment ? »

Un élève : « ils sont entrainés par… »

L'enseignant : « tout à l'heure on a vu qu'il y avait deux systèmes possibles sur le côté, donc soit un pignon avec une chaine, soit ? »

Un élève : « des pignons en cascades »

L'enseignant : « en cascades, donc là c'est comment ? »

Un élève : « j'imagine qu'ils sont en cascade »

L'enseignant : « voilà, donc là en fait à l'intérieur c'est des pignons en cascade, donc on va le faire tourner par exemple », en souhaitant faire tourner la transmission à la main suivant en cela et en différé l'information suggérée par le superviseur,, l'enseignant semble vouloir leur montrer la rotation des différentes pièces en partant de l'arbre à double joints de cardan jusqu'aux rotors.

Au moment où il saisit l'arbre, un élève signale à l'enseignant : « il faut lever ». L'enseignant semble aussi sentir que l'effort est très important.

L'enseignant : « ça touche ? »

Un élève : « voyons essaie »

L'enseignant essaye de faire tourner l'arbre de prise de force à la main, il se rend compte à ce moment là que la transmission est bloquée : « ouais, ça touche, on la fera tourner en la levant tout à l'heure, on fera tourner, elle touche derrière ». Un élève a fait le tour de la machine. L'enseignant indique qu'après avoir reçu l'information, il a quand même essayé de faire tourner la transmission à la main. Il s'est rendu compte que ce n'était pas possible puisqu'une dent touchait le sol et que donc la transmission était bloquée.

Il signale ensuite aux élèves qu'il la fera tourner plus tard dans le déroulement de la séance, au moment où la machine sera relevée. Dans la suite du cours, l'enseignant sait qu'il sera amené à soulever la machine grâce au relevage du tracteur, il décide donc de la faire tourner dans un second temps.

L'enseignant : « d'accord, donc on verra aussi suivant le montage, il y a deux montages possible, soit comment ? Soit comment ? ». L'enseignant explique qu'il s'est rendu compte qu'une élève n'a pas compris le fonctionnement des différents montages de dents. Il explique cela par le fait que le cours théorique a bien été vu, mais que cela fait trop longtemps et que du coup elle a oublié le contenu disciplinaire.

Un élève : « Bé, les dents… »

L'enseignant : « les dents ouais… »

Un élève : « bé soit elle tourne heu…je sais plus » L'élève regarde sous la machine.

L'enseignant : « y a deux montages possible »

….

Les élèves sont sur le côté de la machine et l'enseignant se trouve entre le tracteur et l'outil. Il continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur les différents montages de dents sur un cultivateur rotatif à axes verticaux.

L'enseignant explique enfin que pour lui la régulation n'a pas provoqué d'écart, il avait prévu de la faire tourner quand même la transmission mais à un autre moment. Il indique qu'il a mis en œuvre l'information donnée par le superviseur bien plus tard au moment où il a fait les réglages parce qu'à ce moment là les dents du cultivateur rotatif ne touchaient plus le sol. La mise en œuvre partielle de l'information donnée par le superviseur n'a pas permis de répondre à l'objectif de démonstration du mécanisme, ce qui est corroborée par l'incompréhension exprimée par des questions d'une élève.

Le deuxième enseignant Pierre fait une séance sur le thème de l'électricité embarquée avec des élèves de Baccalauréat Professionnel agroéquipements. La séance se déroule dans une salle de classe de l'atelier pédagogique. Le micro-

épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice d'envoyer un élève au tableau.

- Pierre S2-E2

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs les élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est en train choisir le document qu'il projette sur le tableau blanc. Il est appuyé sur le bureau et il montre le tableau du doigt aux élèves.

L'enseignant : « alors, ici, circuit de gyrophare, alors ce que l'on va faire, c'est qu'on va essayer de faire un circuit ensemble pour faire fonctionner un gyrophare, circuit électrique, d'accord ? Donc pour faire fonctionner un gyrophare, qu'est-ce qu'il me faut ? »

L'enseignant se trouve dans la zone située entre le bureau et le tableau, il tient un stylo dans sa main.

Un élève : « une batterie »

L'enseignant : « alors, une batterie, ouais » L'enseignant estime que la réponse donnée par cette élève est correcte. Il écrit le mot sur le tableau blanc, à gauche de la zone de projection, pendant ce temps d'autres élèves disent d'autres mots.

Le superviseur : « est-ce que tu peux essayer à ce que ce soit un élève qui aille au tableau pour voir »

L'enseignant explique qu'il n'avait pas forcément prévu d'envoyer un élève au tableau car il souhaitait finir de réaliser le circuit électrique du gyrophare avant la fin de la séance de cours.

L'enseignant a bien compris l'information puisqu'il va demander aux élèves si l'un d'eux souhaite aller au tableau afin de noter les différents éléments qui constituent le circuit : « Tiens, y'en a un qui va écrire là »

Plusieurs élèves lèvent la main : « moi, moi,…. »

Un élève se lève énergiquement de sa chaise: « moi, moi,… »

L'enseignant estime qu'il est un peu trop enthousiaste et il le lui faire remarquer afin de diminuer son ardeur : « c'est bon, doucement, Jérôme », l'enseignant indique à cet élève d'aller au tableau. L'enseignant quitte la zone entre le tableau et le bureau, pour aller s'installer sur le côté droit de salle de classe au niveau de la deuxième rangée d'élèves. Il observe ainsi la participation des élèves et ce que l'élève qui est au tableau note.

L'enseignant explique qu'il a demandé à un élève d'aller au tableau afin de noter les différents mots. Il dit qu'il s'est ensuite mis en retrait, pour se mettre à la place de l'élève et voir comment l'élève qui est au tableau se tient et ce qu'il écrit. Il indique que ça lui permet de voir également les autres élèves. A ce moment là, pour lui, il prend les réponses qui sont données par les élèves de la classe et il indique à celui qui est au tableau ce qu'il doit noter ou pas.

Une fois que l'élève est au tableau : « chut, oh les gars, alors la batterie, après qu'est-ce que je peux avoir ? »

Un élève de la salle de classe : « fusible »

L'enseignant : « ouais, fusible, ensuite ? », l'élève au tableau écrit. L'enseignant valide le mot afin que l'élève qui est au tableau le note. Il contrôle ainsi, ce qui est noté par l'élève qui est au tableau.

Un élève : « relais »

L'enseignant : « relais, ouais » L'élève écrit au tableau. Il explique que dans cette phase là, il a vu que les élèves étaient très enthousiastes et que donc il les a laissés faire. Pour lui, il s'est effacé tout à fait volontairement et c'est à l'élève qui est au tableau de gérer la situation.

Un autre élève : « ampoule »

L'enseignant : « alors, une ampoule effectivement » L'élève écrit au tableau

…

L'enseignant va conserver sa place, sur le côté droit de la salle de classe, l'élève qui est au tableau va continuer de noter, après chaque validation de l'enseignant, les différents mots annoncés par les autres élèves de la salle de classe. A la fin, de cet exercice l'élève reprendra sa place dans la salle de classe.

Dans ce passage, l'enseignant indique qu'il n'avait pas du tout prévu d'envoyer un élève au tableau car il souhaitait aller assez vite de manière à terminer ce qu'il avait prévu quitte à faire moins participer les élèves. Quand le superviseur lui a donné l'information, de faire participer les élèves, il s'est dit qu'il avait raison. Ce n'était pas forcément une bonne raison de vouloir finir le contenu disciplinaire prévu en faisant moins participer les élèves.

Pour l'enseignant, les élèves finissent le cours avec un circuit qui n'est pas complet mais qui est fonctionnel et c'est pour lui l'essentiel. Il précise aussi que cette régulation aura un impact sur le cours suivant puisqu'il devra terminer le circuit complètement avec les élèves.

Le troisième enseignant Jean fait une séance sur le thème des semoirs en ligne avec des élèves de Baccalauréat Professionnel Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole. La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice d'écrire au tableau les mots cités oralement.

- Jean S1-E1

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette deux photos de semoir en ligne, l'un conventionnel et l'autre à transport pneumatique des graines. Les photos des semoirs sont prises de l'arrière. Il a une jambe sur une chaise et il est appuyé sur son bureau. A ce moment là, il est en train de dicter un contenu disciplinaire aux élèves et ils sont en train de prendre des notes sur leur document.

…

L'enseignant : « les semoirs en ligne deux principaux types de doseurs sont proposés par les constructeurs, le dosage par cannelures avec deux « n », et celui par ergots »

Le superviseur : « marque au tableau les mots que tu fais écrire aux élèves « cannelures » et « ergots » ». L'enseignant explique qu'il a pris des informations dans la classe. Il a vu que les élèves avaient la tête levée, pour lui cela signifie que les élèves étaient en train de réfléchir à l'orthographe des mots. Il explique ensuite, qu'après avoir eu ce complément d'informations, il a décidé de prendre un stylo afin de noter les mots au tableau. Il explique que ce n'est pas dans sa pratique habituelle de faire cela, il a plutôt l'habitude de dicter les mots et ensuite d'épeler à l'oral ceux qui paraissent difficiles à écrire pour les élèves.

L'enseignant se baisse pour attraper une trousse, à partir de laquelle il sort des stylos. L'enseignant semble prendre en compte l'information que le superviseur vient de lui

transmettre. L'enseignant indique qu'il a pris le premier stylo qu'il a trouvé, et qu'il a écrit au tableau.
Les élèves chuchotent entre eux : « comment ça s'écrit, c'est écrit en dessous,… »
L'enseignant en se retournant pour écrire au tableau : « donc, heu, en cannelures »
Un élève : « allez, du rouge ! ». Aucun élément ne permet de voir si l'enseignant a entendu ou pas cette remarque d'un élève.
L'enseignant : « avec un « s », il y en a plusieurs, et ergots, Blaise, j'ai écrit en rouge, autant pour moi ». L'enseignant semble être au courant de la difficulté de cet élève, il vient de prendre conscience qu'il a fait une erreur, et il la reconnaît auprès de l'élève.
Il explique qu'il s'est rendu compte qu'il avait écrit en rouge et qu'avec cette classe, il ne faut pas puisqu'il sait qu'un élève ne voit pas cette couleur.
L'élève en levant la main : « ce n'est pas grave »
L'enseignant : « il n'est pas là ? ». Il n'avait pas entendu la remarque précédente faite par l'élève.
L'élève : « si je suis là »
L'enseignant : « je ne t'avais pas vu, je t'avais oublié déjà, ok, on a deux grands systèmes, donc ça va varier on va pouvoir, pourquoi on a plusieurs systèmes de dosage ? On va commencer par le plus traditionnel celui que l'on retrouve le plus souvent, à cannelures ».
L'enseignant semble s'être mis dans une situation qui devient inconfortable car il n'avait pas vu si c'est élève était présent ou pas, il tente de sortir de la situation en utilisant l'humour en se remettant immédiatement dans le contenu disciplinaire.
…
L'enseignant a les deux mains appuyées sur le bureau, il continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur l'explication des différents systèmes de distributions des graines sur un semoir en ligne.
L'enseignant explique que dans cet épisode, il était nécessaire de noter les mots au tableau car selon lui les élèves ne savaient pas écrire les mots. Pour lui, la régulation n'a pas provoqué d'écart par rapport à ce qui était prévu. Pourtant, Il explique que le seul écart a été le peu de temps pris afin d'attraper le stylo et surtout il explique qu'en temps ordinaire il épelle les mots mais ne les écrits pas ce qui montre qu'en réalité il y a eu un écart dans la manière de faire de cet enseignant

Le quatrième enseignant Jean fait une séance sur le thème des semoirs en ligne avec des élèves de Baccalauréat Professionnel Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole. La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Le

micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice de faire passer un élève au tableau pour qu'il explique un contenu disciplinaire.

- Jean S1-E2

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette une représentation d'un système de distribution et de transport des graines sur un semoir en ligne. Il a une jambe sur une chaise et il est appuyé sur son bureau. A ce moment là, il est en train d'expliquer un contenu disciplinaire aux élèves qui sont en train d'écouter.

…

L'enseignant : « là on est toujours sur un dosage de volume, on peut pratiquement arriver à du graine par graine, d'accord ? On les utilise notamment en poids et compagnie ces systèmes là, pour semer des poids, Ok ? On aborde le système à ergots »

L'enseignant met sa main sur l'oreille droite. En faisant ce geste, l'enseignant semble montrer qu'il n'entend pas convenablement ce qui lui est dit.

Le superviseur : « fais le expliquer par un élève au tableau »

Un élève : « allo, allo ! » Un élève fait une blague qui semble montrer qu'il a compris que l'enseignant était en train de recevoir une information.

L'enseignant explique qu'il a posé la main sur son oreille, ensuite il a dit « oui » et ensuite il a pris quelques instants. Il indique qu'il a donc vu que les élèves savaient qu'il était en train de recevoir une information.

L'enseignant après quelques secondes, afin de réfléchir à ce qui vient de lui être dit, il sourit, les élèves aussi : « Est ce qu'il y en a un qui est capable de venir l'expliquer ce fonctionnement, concrètement, ce que je viens d'expliquer est-ce que quelqu'un l'a

compris pour venir l'expliquer aux autres ? ». L'enseignant semble vouloir conclure les explications sur ce système de distribution avant de passer au suivant.

L'enseignant voit que seulement un ou deux élèves ont levé la main. Il précise également qu'il sait que plusieurs élèves de la classe sont capables de répondre à cette question mais qu'il décide de faire aller au tableau un élève volontaire, un élève qui a levé la main. Les élèves, n'ayant pas levé la main, sont selon lui plus timides.

Un élève lève la main

L'enseignant : « Louis ! » l'enseignant pointe l'élève avec son doigt.

L'enseignant : « ça a l'air simple, on va voir ! »

L'élève se lève et va vers le tableau. Une fois arrivé au niveau de l'enseignant, celui-ci lui tend un stylo. Par ce geste, il semble vouloir lui signifier que c'est lui maintenant qui prend sa place, de plus l'enseignant va s'écarter pour aller se mettre sur le côté de la classe s'asseoir sur une table.

L'enseignant : « c'est bien ! »

L'élève est au tableau à côté du document projeté, il tient un stylo à la main. L'enseignant est assis sur une table situé sur la partie droite de la salle et sur la première rangée, autrement dit sur le côté du tableau.

L'élève : « heu, donc on a la trémie là »

L'enseignant : « ok »

L'élève : « y a les graines dedans, c'est un système de cannelures, ça fait tomber une dose là, enfin une quantité, cette quantité elle arrive dans ce cône, dans ce cône y a un souffleur, ce souffleur se met en action, enfin il est en action, le cône entraine les graines en haut vers la tête de répartition et après les graines partent dans chaque éléments avec les tuyaux ». Il cherche la validation de ses explications par l'enseignant qui lui fait des signes de la tête afin de l'encourager à continuer dans ce sens. L'enseignant semble satisfait des explications de l'élève, il va lui demander une dernière explication pour terminer le cheminement de la graine.

L'enseignant : « et en dessous de chaque tuyau qu'est-ce que l'on va avoir ? »

L'élève : « le sol »

L'enseignant : « le sol ? »

Les élèves chuchotent.

L'enseignant en montrant un élève du doigt : « des éléments semeurs, voilà, on va appeler ça des éléments semeurs, ok ». L'élève qui est au tableau rend le stylo à l'enseignant, et il se dirige à sa place. L'enseignant en ayant récupéré le stylo semble vouloir reprendre sa place et la main sur le déroulement du contenu disciplinaire.

Un élève : « deux heures de colle »

L'enseignant : « on en reparlera », les élèves rigolent.
L'enseignant : « ok, donc concrètement, il a résumé, pour la répartition, pour la tête de répartition on l'abordera, heu, ce sera certainement, heu, au cours prochain, comment ça fonctionne ou comment on règle ça ? Vous aurez certainement une vidéo pour comprendre aussi, ok ? »
L'enseignant : « on continue, les systèmes à ergots ». Pour lui, les explications données par l'élève semblent convenables, il décide donc de continuer le déroulement de son contenu disciplinaire sur un autre système de distribution de semoir en ligne.
….
L'enseignant a repris sa place, les deux mains appuyées sur le bureau. Le document vidéoprojeté est toujours le même. Il continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur la distribution par ergots. Pour cela, un élève lira le document distribué par l'enseignant.
L'enseignant explique que la régulation a provoqué des écarts par rapport à ce qu'il avait prévu. En effet, il précise qu'à ce moment là, il n'avait pas prévu de le faire et qu'il aurait aussi pu le faire plus tard dans le déroulement de son cours. Dans cet épisode l'enseignant indique qu'il a l'habitude de faire expliquer aux élèves et que dans la suite de la séance, il a renouvelé cette pratique.

2.2 Régulation sur le suivi des apprentissages

Nous présentons dans les cinq vignettes ci-dessous, les récits psychologiques issus d'une mise en relation des récits quinaires et actantiels des micro-épisodes correspondant aux régulations du superviseur. Ces micro-épisodes sont ici rassemblés autour de la thématique du suivi des apprentissages, ils concernent les trois enseignants.

Le premier enseignant Jean fait une séance sur le thème des semoirs en ligne avec des élèves de Baccalauréat Professionnel Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole. La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice de demander à un élève ce qu'il a mémorisé.

- Jean S2-E2

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette deux photos de semoir en ligne, l'un conventionnel et l'autre à transport pneumatique des graines. Les photos des semoirs sont prises de l'arrière. Il est debout situé entre le bureau et le tableau. A ce moment là, il est en train d'expliquer aux élèves un contenu disciplinaire, sur les boites à vitesses des semoirs en ligne, et ils sont en train d'écouter.

…

Un élève : « ça a sonné là ! »

L'enseignant : « je pense, vu l'heure vous allez me l'expliquer pour la prochaine fois d'accord ? » Pourtant l'enseignant ne semble pas avoir regardé l'heure.

Les élèves bavardent.

L'enseignant : « vous me le faites pour… »

Un élève : « vendredi »

L'enseignant : « Pour la prochaine fois, vous m'expliquerez comment ça fonctionne. Il y en aura un, eux, ou trois qui passeront à l'oral »

Le superviseur : « prends un élève pour expliquer ce qu'il a retenu » L'enseignant précise qu'au moment où il reçoit cette information, pour lui le cours était fini, il n'avait donc pas prévu de continuer en faisant réaliser un bilan de la séance par les élèves.

Un élève : « expliquer quoi Monsieur ? » Les élèves commencent à ranger leurs affaires. L'enseignant fait un signe avec ses bras. L'enseignant prend quelques secondes, qui semblent montrer qu'il est en train de réfléchir.

Un autre élève : « et bé, comment ça marche. »

L'enseignant : « vous lui expliquerez, avant de partir, ne rangez pas ce n'est pas la peine, avant de partir, qui c'est qui me résume un peu ce que l'on a vu aujourd'hui ? » En

demandant aux élèves de ne pas ranger leurs affaires, il semble vouloir leur signifier que le cours n'est pas terminé. L'enseignant utilise le mot « un peu », afin d'indiquer que ce sera rapide. L'enseignant précise, qu'il a demandé oralement à l'ensemble de la classe si quelqu'un souhaitait faire un résumé de ce qui venait d'être vu dans ce cours.

Un élève : « le semoir ». Les élèves ont leurs affaires rangées, certains n'ont pas fini, d'autres ont le sac sur la table. Les élèves sont toujours assis à leur place.

Plusieurs autres élèves : « pneumatique et mécanique ». Des élèves sont en train de ranger leurs affaires.

L'enseignant : « allez, un qui me résume ça, les grandes lignes. » L'enseignant semble vouloir ramener les élèves sur la dernière consigne qu'il vient de donner.

Un élève lève la main. L'enseignant dit qu'il a vu que plusieurs élèves levaient la main et qu'à ce moment là il a décidé de demander à un élève qu'il estime en difficulté de répondre.

L'enseignant : « vas-y »

L'élève : « alors on a vu le semoir mécanique et le semoir pneumatique »

L'enseignant : « ouais »

L'élève : « Il y a plusieurs types de distributions…. »

L'enseignant : « ça c'est sur quel semoir, ça »

L'élève : « pneumatique »

L'enseignant : « pneumatique ? »

L'élève : « ah, non, non mécanique »

L'enseignant : « mécanique, on a les deux, sur l'autre on aura qu'à cannelures, on a vu concrètement deux semoirs différents mécanique et pneumatique, les doseurs comme tu m'as dit qui changent… ? »

L'enseignant explique qu'il a vu que cet élève connaissait les grands titres du cours qui avaient été abordés mais qu'il n'arrivait pas les expliquer, il donne lui même des compléments amorçant la suite de la réponse,. Il dit qu'il ensuite choisi de faire participer un autre élève moins en difficultés afin de compléter les réponses du premier élève. L'enseignant précise qu'il agit en tenant compte de la connaissance qu'il a de la classe.

Un autre élève prend la parole. Il y beaucoup de bruit dans la salle, les élèves parlent entre eux, et certains se sont retournés pour discuter. Toutes les affaires des élèves sont rangées.

Pour l'enseignant, ces quelques minutes de participation en fin de séance permettent aux élèves de se remémorer tout ce qui été vu et pour ceux qui n'ont pas suivi l'intégralité du cours, ils auront l'occasion de voir tout ce qui a été vu.

A la fin de l'explication de l'élève, l'enseignant dit : « ok, donc je vous lâche, mardi les SDC je ne vous ai pas je suis en journée chantier ». L'enseignant semble satisfait des explications données par ces deux élèves, de plus il semble sentir que les élèves s'agitent de plus en plus. Il décide donc d'indiquer aux deux élèves qu'il est d'accord avec leurs explications et il indique ensuite que c'est la fin du cours.
Un élève : « ah merde, fais chier… ». Les élèves se lèvent et partent.
Les élèves quittent la salle et l'enseignant est à son bureau en train de ranger ses affaires.
Pour l'enseignant la régulation a provoqué des écarts par rapport à ce qu'il avait prévu. Pour lui le cours était terminé et il a donc pris deux ou trois minutes supplémentaires afin de faire résumer à deux élèves de la classe ce qui venait d'être vu. L'enseignant indique que dans l'avenir, il gardera cinq minutes à la fin de la séance pour faire participer les élèves pour voir ce qu'ils ont retenu de la séance.

Le deuxième enseignant Jean fait une séance sur le thème des semoirs en ligne avec des élèves de Baccalauréat Professionnel Conduite et Gestion de l'Exploitation Agricole. La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice de se déplacer dans la salle.

- Jean S2-E1

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique
La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.
L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.
Dans cet épisode l'enseignant projette une photo de la distribution à ergots sur un semoir en ligne. La photo de la distribution est prise par le dessus. Il est debout à son bureau et appuyé sur celui-ci. A ce moment là, il est en train de faire lire un contenu disciplinaire par un élève et les autres sont en train d'écouter et de regarder leur document.
…

L'enseignant : « ok, qui me lit le paragraphe »

Un élève de la première rangée lève la main.

L'enseignant : « vas-y »

L'élève lit à haute voix le paragraphe.

Le superviseur : « tu peux te déplacer dans la salle »

L'enseignant met la main sur son oreille, il semble ne pas entendre correctement ce qui lui est dit. Les élèves ne le voient pas, ils sont en train de regarder leur document. A ce moment là, aucun élément ne permet de voir si l'enseignant a bien compris ce qui vient de lui être dit par le superviseur.

L'enseignant explique qu'il a tout de suite compris ce qui venait de lui être dit. Il indique qu'il décide de ne pas agir de suite car il n'en voit pas l'intérêt. Il prend donc le parti d'attendre un moment plus opportun dans la suite de son déroulement de la séance pour agir. L'enseignant : « ok continue »

L'élève continue de lire, l'enseignant est allé s'asseoir sur une table de la première rangée.

L'enseignant : « si vous vous arrêtez sur la photo vous voyez, pour semer du grain par grain c'est ce que je vous ai dit tout à l'heure, d'habitude concrètement dans quel sens ça va tourner ? Ça va tourner dans ce sens. »

L'enseignant montre sur le vidéoprojecteur.

L'enseignant : « ça prend la graine qui tombe ici, elle fait un quart de tour ou un demi-tour suivant où est positionnée la trémie, ça tombe en dessous, d'accord, pour avoir du grains par grain avec de l'ergot, on va faire différemment, on va tourner en sens inverse, les graines arrivent ici et on va faire le tour inverse, c'est à dire la graine, elle va monter, elle va pratiquement faire le tour pour retomber, vous le voyez sur la photo, et là on va arriver pratiquement sur du grain par grain, pratiquement. On n'est pas sur des semoirs monograine, on n'a pas un système de sélecteur sur les ergots. Ca peut arriver que l'on ait quelques gaines en plus mais on se rapproche du grain par grain par contre, ok ? »

Un élève : « je ne vois pas le sens »

L'enseignant : « le sens ? »

Un élève : « Pourquoi quand ça tourne dans l'autre sens, ça… ». Il semble ne pas avoir bien compris le fonctionnement de cette distribution.

L'enseignant semble avoir saisi que l'élève n'a pas bien compris ce qui vient d'être expliqué. L'enseignant va alors redonner une explication en changeant d'approche et en dessinant au tableau ce que l'élève n'a pas compris. L'enseignant : « concrètement, comment je peux expliquer ça, heu… quand t'as ton volume comme ça, ta trémie comme ça, t'as ton système de dosage par ici, t'as ton ergot qui arrive là, il te prend des graines et il tourne, c'est à dire que les graines qui sont en contact sur les côtés peuvent venir avec, si

on met dans l'autre sens, ta graine elle va venir se positionner où ? Elle va venir se positionner ici, celles qui sont sur le côté quand on va lever, elles tombent, on a ce système de triage qui est comme ça, et là…on a tendance à en prendre plusieurs, on a un meilleur système de dosage comme ça, qui se rapproche du grain par grain comme ça, d'accord ? ».
Pendant cette explication, l'enseignant considère que l'élève a compris sans le vérifier concrètement mais, il semble avoir pris des éléments auprès de l'élève qui lui font penser que c'est bon. L'enseignant : « on passe sur la distribution, on passe sur une autre partie du cours, on a vu les systèmes de dosage. Qui est-ce qui me rappelle les différents systèmes ? »
Un élève : « cannelures et à ergots »
L'enseignant : « cannelures, ergots. Dans les cannelures les deux différents que l'on a ? »
Un élève : « droite »
Un autre élève : « et héliocoïdale »
L'enseignant : « droite et hélicoïdale, ok très bien, on continue ? Qui est-ce qui lit ? Allez Sébastien !»
L'élève : « Le cylindre à ergots est un système sensiblement orienté vers la distribution… »
L'enseignant semble se rendre compte qu'il ne lit pas le bon paragraphe, en se déplaçant dans une rangée de la salle de classe, il dit : « ça fait plaisir, tu écoutes, on passe à la distribution pneumatique ! ». Par ces deux gestes, l'enseignant montre à l'élève qu'il le surveille de manière attentive.
L'élève : « les semoirs équipés d'une distribution pneumatique… » L'enseignant se met à côte l'élève qui est en train de lire et il regarde furtivement le document de l'élève puis le sien.

L'enseignant continue le cours en faisant lire les élèves, en donnant des explications et en dictant du contenu, tout en se déplaçant dans cette rangée jusqu'à la fin du paragraphe sur la distribution pneumatique (2 min). Il se déplace dans la rangée, durant cette période, il ne regarde pas les documents des élèves, leurs prises de notes, il regarde son document à lui. Par ce geste l'enseignant montre qu'il est présent dans la salle auprès des élèves,
Pourtant, l'enseignant explique qu'ensuite lorsqu'il s'est déplacé pour vérifier la prise de notes des élèves, il a décidé d'en choisir quelques uns en fonction de la connaissance qu'il en a. Il a donc observé un élève en particulier parce qu'il sait qu'il a des difficultés de compréhension, selon lui, et ensuite il a observé les élèves du fond de la classe car il sait qu'ils ne sont pas toujours attentifs au déroulement de la séance.
Il continue ensuite le cours depuis son bureau, le document vidéoprojeté est le même qu'au début de l'épisode.

Pour l'enseignant l'information donnée par le superviseur n'a pas provoqué d'écart puisqu'il a pu agir tout en continuant le déroulement de sa séance. Pourtant l'enseignant précise qu'il n'avait pas prévu d'agir de cette manière.

Le troisième enseignant Pierre fait une séance sur le thème de l'électricité embarquée avec des élèves de Baccalauréat Professionnel agroéquipements. La séance se déroule dans une salle de classe de l'atelier pédagogique. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice de cibler ses questions.

- Pierre S1-E2

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table les sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter.

L'enseignant a fini de dicter un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace horizontalement dans la zone située entre le tableau et son bureau.

L'enseignant demande ensuite aux élève de prendre le document « 1 ». Les élèves sont en train de prendre le document dans leurs affaires.

L'enseignant donne des consignes aux élèves

L'enseignant dit : « et ensuite vous passez au doc 1 qui est à la fin du cours »

Les élèves cherchent le document et chuchotent entre eux…. L'enseignant est en train de mettre le document en question vidéoprojeté au tableau.

Le superviseur indique à l'enseignant : « Pierre cible les questions, pour que ce ne soit pas toujours les mêmes qui répondent ».

L'enseignant a compris l'information donnée par l'enseignant expérimenté et il continue dans un premier temps le déroulement de son cours en mettant le bon document au vidéoprojecteur.

Un élève à l'enseignant : « l'annexe, là ?, ça là ? Monsieur ! »

L'enseignant : « heu, non !, donc c'est celui là ! » L'enseignant n'arrive pas à expliquer quel document doit prendre l'élève, il se retourne et montre le document qu'il a projeté au tableau pour confirmer.

Un élève : « allo, allo,…. »

L'enseignant efface le tableau puis se retourne vers son bureau.

L'enseignant pose une question en ciblant un élève : « Alors, heu, je vous ai mis plusieurs types d'interrupteurs, plusieurs types d'interrupteurs, alors le premier qu'est que c'est….Monsieur Saint Pierre ? » Il prend en compte l'information donnée par l'enseignant expérimenté. L'enseignant explique qu'effectivement il ne ciblait forcément les élèves lors de ses questions. L'intervention de l'enseignant expérimenté, lui a suggéré de prêter attention aux élèves. Il a regardé les comportements des élèves et il a vu qu'un élève s'agitait et il en a profité pour l'interpeler afin de lui signifier qu'il l'avait vu et qu'il fallait qu'il réponde. L'enseignant explique qu'il a ainsi voulu le recentrer sur le cours. L'enseignant précise qu'il a vu que l'élève n'écoutait pas forcément. En lui posant une question, il lui a signifié qu'il l'avait vu bavarder et qu'en l'interpellant il lui demandait de rendre des comptes en répondant à la question.

L'élève désigné répond : « c'est l'interrupteur… ». Par cette question ciblée, l'élève est obligé de se remettre dans le déroulement de la séance.

L'enseignant lui demande de préciser sa réponse : « alors comment il est cet interrupteur par rapport à celui là ? »

L'enseignant est appuyé sur le tableau et montre, en tenant un stylo dans sa main droite, deux photos d'interrupteur projeté sur le tableau.

L'élève : « c'est des commandes manuelles »

L'enseignant : « alors oui effectivement, c'est des commandes manuelles, tu me dis ? »

L'élève : « oui, l'autre c'est un poussoir »

L'enseignant dans cet échange soutient l'apprentissage de l'élève en s'adaptant à ses réponses, il rajoute en effet qu'il a guidé l'élève parce que celui-ci ne savait pas trop, il a donc reposé les choses en partant de la photo de l'interrupteur à bascule mais il dit que l'élève a répondu sur le bouton poussoir qui était la réponse à la deuxième photo.

Les élèves chuchotent, puis rigolent, l'enseignant aussi.

L'enseignant relance à l'ensemble pour obtenir la réponse qu'il attend : « allez, c'est quoi » en montrant un des interrupteurs au tableau.

L'élève ciblé continue de répondre à l'enseignant : « un poussoir », montrant qu'il a compris l'intention de l'enseignant envers lui.

L'enseignant fait le lien entre la réponse et son contenu disciplinaire, il montre en effet un autre interrupteur et dit : « alors ici effectivement, on a un bouton poussoir, donc vous le mettez ici dans l'encadré ». Il montre où il faut que les élèves le note avec son stylo. L'enseignant dit alors qu'il décide d'aller dans son sens, c'est à dire de commencer par le bouton poussoir et ensuite de revenir à l'interrupteur à bascule. L'enseignant explique qu'il est allé dans son sens car la réponse de l'élève n'était pas forcément fausse, même si

ce n'était pas celle qu'il attendait puisque c'était la suivante. L'enseignant dit en avoir profité pour la traiter en premier.
Un élève semble ne pas savoir où prendre des notes, il demande à l'enseignant : « en dessous ? »
L'enseignant relance par des questions l'avancée de son cours : « interrupteur à bouton poussoir, interrupteur à bouton poussoir, combien de positions ? » Tout en dictant, l'enseignant regarde les élèves de la première rangée en se déplaçant le long du tableau. Il se penche pour regarder le document d'un de ces élèves pour vérifier la prise de note suite à la question précédente non traitée.
Les élèves répondent : « 2 »
L'enseignant précise qu'il s'agit bien de : « deux positions, oui »
Un élève redemande des précisions sur la prise de notes : « il faut le marquer ? »
L'enseignant confirme sans préciser à quel endroit : « ouais »
L'élève ciblé précédemment par l'enseignant pose une question sur le fonctionnement de l'interrupteur à bouton poussoir. L'enseignant revient s'appuyer contre le tableau et donne une explication. Cet élève continue à être enrôlé dans le cours et montre avec cette question qu'il se conforme à l'intention de l'enseignant de poursuivre son apprentissage.
L'enseignant confirme que la réponse de l'élève l'a influencé pour compléter le document. Il constate que l'information donnée a provoqué des écarts car il avait prévu de commencer par l'interrupteur à bascule qui lui paraissait le plus classique et le plus commun. Il confirme que le fait d'interroger cet élève qui n'a pas donné la réponse attendu au départ, lui a fait décaler l'ordre du plan.

Le quatrième enseignant Pierre fait une séance sur le thème de l'électricité embarquée avec des élèves de Baccalauréat Professionnel agroéquipements. La séance se déroule dans une salle de classe de l'atelier pédagogique. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice d'individualiser et cibler ses questions.

- Pierre S1-E3

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique
Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table les sacs des élèves sont déposés.
Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter.

L'enseignant est en train d'expliquer un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace le long du tableau. L'enseignant pose des questions aux élèves :
L'enseignant : « interrupteur à combien de positions là ? »
Les élèves : « trois ! », d'autres élèves : « une, deux, trois, quatre, cinq ». Les élèves comptent sur leur document.
L'enseignant : « cinq positions, ouais. Interrupteur à cinq positions »
Un élève : « vous l'avez pris sur une wolsvagen »
L'enseignant : «ouais »
Un autre élève : « y à ça sur les batteuses »
Pendant que les élèves sont en train de noter sur leur document, le superviseur dit : « Pierre essaye d'individualiser les questions, si tu peux, de les cibler ». L'enseignant baisse la tête et s'interrompt quelques secondes, il semble essayer de comprendre ce que lui demande le superviseur.
Un autre élève : « monsieur, monsieur, où on le note ça ? »
L'enseignant après ces quelques secondes : « là, là, interrupteur à 5 positions » L'enseignant s'appuie sur le tableau et montre aux élèves.
Un élève : « et combien de pattes ? »
L'enseignant essaye d'y répondre brièvement, puis il donne quand même une explication : « Alors, heu, combien de pattes ? Et bé ça dépend ! On va avoir une borne d'alimentation et derrière une répartition… »
Un élève du premier rang : « mais y'en a que deux ! On va avoir une borne d'alimentation et une répartition… on peut tourner l'interrupteur et le tirer »
L'enseignant à ce moment là coupe court, et indique à l'élève qu'il va voir ça dans la suite du cours : « ouais, alors on va le voir ça ». Il est préoccupé par la remarque du superviseur et est en train de voir comment il va pouvoir agir.
Il prend ensuite un élève au hasard, et lui pose une question sur ce qui vient d'être dicté. « M. Fontmarty, combien y'a de positions ? ». Il veut s'assurer que cet élève suit bien le cours et en même temps, il a bien individualisé une question comme le lui avait suggéré le superviseur. Il l'a fait, car, explique-t-il, il a l'habitude de le faire. En règle générale, il dit poser des questions aux élèves afin de faire ressortir leurs connaissances et ensuite il les organise.
L'élève ciblé : « cinq ! » Il répond correctement à la question, l'enseignant sait que cet élève suit le déroulement du cours.
L'enseignant : « ah bon !, alors vous notez ici, qu'est-ce qu'on pourrait noter là ? » L'enseignant montre un emplacement sur le document vidéoprojeté sur le tableau.
Les élèves chuchotent.

L'enseignant : « qu'est-ce qu'on pourrait noter ?»

Un élève : « pratique »

L'enseignant souhaite continuer de cibler des élèves. Il va donc rebondir sur une remarque faite par un élève précédemment afin de faire continuer le cours. « Heu ; c'est toi Jérôme, heu Bastien qui me disait que…. Heu c'est toi Jérôme » en montrant un autre élève du doigt. Il explique que dans cette partie du cours, il avait prévu de dicter le contenu disciplinaire et ensuite de l'expliquer, car dans les année précédentes il s'était rendu compte que la plupart des élèves ne connaissaient pas ce contenu disciplinaire.

Un élève siffle.

L'enseignant va citer les propos de l'élève : « qu'il y avait deux positions, chut, deux positions en tirant sur l'interrupteur ». Il vient s'asseoir à côté de celui-ci en s'installant au milieu de la salle de classe. Il a senti qu'il y avait un moment de flottement et quelques chuchotements dans la salle de classe. Il rétablit ainsi l'ordre et accorde de l'importance à la remarque de l'élève de manière à encourager les autres élèves.

L'enseignant s'est déplacé et s'est rapproché de la deuxième rangée où se trouve l'élève interpellé. Il s'assoit ensuite sur une table de la deuxième rangée.

L'enseignant : « d'accord, je ne sais pas si vous connaissez ce genre de système ? »

Un élève de devant : « oui, antibrouillard avant et antibrouillard arrière »

L'enseignant : « oui, en tirant sur l'interrupteur vous avez deux positions, donc j'en ai cinq en tout, deux positions en tirant mais les trois autres positions elles sont obtenues comment ? » L'enseignant est toujours assis sur une table de la deuxième rangée.

Un élève : « en tournant »

Il va continuer le déroulement de son cours en conservant cette place, en dictant le contenu disciplinaire aux élèves : « oui on va noter,…. »

L'enseignant est assis sur une table de la deuxième rangée et reprend la dictée de son contenu disciplinaire.

En effet cette remarque, lui a permis de se rendre compte que cet élève connaissait la *« subtilité »* du contenu disciplinaire, l'enseignant explique qu'il a donc voulu continuer son cours en s'appuyant sur celle-ci.

L'enseignant précise ensuite, que le fait que le superviseur lui demande de cibler une question, élément qu'il a pris en compte, a généré une remarque d'un autre élève. Cette remarque, il l'a prise en compte et a modifié le déroulement de son cours dans ce micro-épisode.

Le cinquième enseignant Bernard fait une séance sur le thème des outils de travail du sol avec des élèves de BPREA. La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice de montrer le mécanisme pour vérifier la compréhension d'un élève.

- Bernard S1-E2

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est placé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axe horizontal. Il est allumé et l'outil est posé sur des cales. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant tient un mètre dans sa main et est placé à l'arrière de l'outil.

Il est en train de faire régler aux élèves la profondeur de travail de l'outil à l'aide de cales positionnées sous le rouleau de terrage de l'outil.

Un élève est dans la cabine en train d'actionner la montée et la descente de l'outil pendant que les autres prennent les mesures sur le cultivateur.

Le superviseur : « Bernard, est ce que tu as prévu de montrer la cinématique de la prise de force, je ne suis pas sûr qu'elle ait compris la stagiaire, de la prise de force jusqu'aux pièces travaillantes »

Le tracteur est en marche, l'outil est relevé

A la suite de cette information qui est donnée aucun élément ne permet de voir si l'enseignant à bien entendu l'information, s'il l'a bien comprise. L'enseignant continue le déroulement de son contenu disciplinaire pendant plusieurs minutes. Il continue de faire régler aux élèves la profondeur de travail de la machine. L'enseignant explique qu'il a bien compris l'information, mais qu'à ce moment là, vu qu'il est sur le réglage de la machine il décide de continuer afin de ne pas perturber l'apprentissage des élèves.

L'enseignant dit : « en fait il faut que vous posiez, on fait avec le mètre »

Un élève actionne la descente de l'outil.

L'élève : « c'est pas plat »

L'enseignant : « ce n'est pas plat ? Le boitier n'est pas plat »

L'élève fait signe que non de la tête et il montre avec sa main que l'outil penche sur l'avant.

L'enseignant et les élèves se déplacent sur le côté de la machine.

L'enseignant : « ce n'est pas trop mal là »

L'élève : « il faut le raccourcir »

L'enseignant : « raccourci le un peu ouais »

L 'élève qui actionne le relevage du tracteur passe entre le tracteur et l'outil pour actionner la barre de poussée réglable.

L'élève : « c'est allongé qu'il fallait que je fasse ? »

L'enseignant : « oui »

L'élève repart régler la barre de poussée réglable, les autres observent.

L'enseignant continue de faire régler la profondeur de travail de l'outil aux élèves. Il leur donne des consignes et les élèves font les réglages, pendant une durée de neuf minutes.

A la fin de cette partie sur le réglage de la profondeur, l'enseignant demande à un élève d'éteindre le tracteur. Le tracteur est donc éteint et les élèves sont sur le côté de la machine et l'outil est relevé. Il continue son contenu sur les équipements optionnels de l'outil. Habituellement cette partie est traitée en fin de description de l'outil, l'enseignant semble souhaiter terminer le contenu disciplinaire sur le cultivateur à axe horizontal.

L'enseignant en montrant le relevage de l'outil : « donc sur ce relevage on trouve le même système que sur le relevage d'un tracteur, un troisième point, deux bras de relevage pour les accroches, d'accord, avec des systèmes de verrouillage »

Un élève : « ça c'est de série sur les… »

L'enseignant : « non c'est des options, ça c'est une option, des fois la boite à vitesse c'est une option »

L'élève : « ça veut dire que l'on ne peut pas régler…c'est fixe là… »

L'enseignant : « il faut changer les pignons manuellement alors que là on a juste un levier pour avoir deux vitesses, deux combinaisons de vitesse »

L'élève : « d'accord »

L'enseignant : « donc ça c'est une option et à l'avant ici, les disques efface-traces c'est une option aussi »

Un élève : « ah, ça c'est des disques efface traces, je croyais que c'était pour éviter les andains »

L'enseignant : « ça efface les traces, c'est pareil, d'accord, heu, après vous avez différents types de rouleaux si vous regardez sur la notice technique ». Il montre la notice qui est posée sur un banc juste à côté de la machine et des élèves. « On peut monter différents types de rouleaux suivant le type de sol que l'on a »

Un élève prend la notice et commence à chercher.

L'enseignant : « alors vous voyez ce n'est pas le même type de rouleau, c'est un rouleau packer, qui va pouvoir casser des mottes, là un rouleau barre, un rouleau cage et un rouleau packer, d'accord »

Un élève : « ça fait quoi un rouleau packer ? »

L'enseignant : « ça c'est quand on est dans l'argile, ça va venir casser quelques mottes en fait, on retrouve un peu le système du rouleau gaufré que l'on avait ce matin qui va venir encore trancher quelques mottes »

Un élève : « mais ça pour le sable c'est suffisant » en montrant le rouleau de la machine »

L'enseignant : « c'est suffisant, celui là sert juste pour la profondeur et pour re-appuyer, alors que l'autre il ré-appuie beaucoup plus, l'inconvénient c'est qu'il est beaucoup plus lourd » en montrant sur la notice.

Un élève : « celui là, là ? »

L'enseignant : « oui, il est plus lourd et du coup il faut le lester à l'avant ». Il indique que comme il reçu cette information, il a décidé de la traiter en toute fin de description, avant de passer sur une autre machine, de manière à d'une part faire un rappel aux élèves sur le fonctionnement du cultivateur à axe horizontal et d'autre part cela lui permettra de comparer la transmission de deux machines.

Une fois cette partie terminée, il s'adresse à l'élève pointé par le superviseur : « on va revenir un peu à l'entraînement du rotor. T'as bien compris comment ça ce passe ? » L'enseignant regarde un élève du groupe.

L'élève en question : « l'entraînement du rotor ? »

L'enseignant : « ouais, par où ça passe ? »

L'élève : « heu, grosso modo »

L'enseignant précise qu'il souhaite que les élèves comprennent bien le rôle et la fonction des différents éléments de la machine. Il reprend l'explication de la transmission du mouvement dans la machine : « grosso modo ouais, donc la prise de force ici, d'accord, on arrive sur la sécurité donc le limiteur de couple, le limiteur de couple ici avec les ressorts à l'intérieur, qu'on peut plus ou moins serrer en fonction de la puissance que l'on veut faire passer, d'accord, on arrive dans le boitier…à l'intérieur, y a une combinaison de pignons, avec des crabots pour faire envoyer le mouvement sur la vitesse une ou sur la vitesse 2, ensuite par le biais d'un renvoi d'angle on part par un arbre de transmission vers un pignon ici, le pignon par le biais d'une chaîne vient entrainer le rotor, d'accord, celui-ci, il est entrainé que d'un seul côté ». L'enseignant s'adresse à l'élève pointé par le superviseur et les deux autres élèves vont se mettre sur le côté. Pour l'enseignant, il semble qu'uniquement cet élève n'a pas compris, du coup il réalise une partie de remédiation avec elle. Pendant cette phase, les autres élèves qui se sont mis à l'écart vont se rapprocher de l'enseignant pour l'écouter. Cette attitude semble montrer que les autres élèves aussi n'ont pas bien saisi le cheminement du mouvement dans la machine.

L'élève : « c'est un rotor pour toute les… ?»

L'enseignant : « c'est un rotor pour toute la longueur, y a des systèmes quand c'est plus gros où c'est entrainé de chaque côté, là c'est entrainé que de ce côté ci, si vous regardez de l'autre côté on voit le même tube mais en fait il n'y a rien à l'intérieur, y a pas de pignon, y a pas de ici, là y a rien en fait »

Un autre élève : « ça sert à quoi alors ? »

L'enseignant : « il sert juste de renfort pour tenir… »

Un élève : « pour équilibrer ? »

L'enseignant : « pour équilibrer pour tout, du coup ici en entretien on aura un graisseur sur le palier »

Un élève : « sur ce tube y a pleins de trucs qui sont fixés »

L'enseignant : « voilà qui sert de supports pour les fixations, ok ? »

L'enseignant va continuer d'expliquer le fonctionnement du cultivateur à axe horizontal aux élèves. Les trois élèves sont autour de l'enseignant situé sur le côté de la machine.

L'enseignant demande à un élève de mettre en route la machine afin d'observer le sens de rotation du rotor.

L'enseignant : « Nicolas, met toi à 540 pour la faire tourner au ralenti »

L'enseignant monte dans la cabine du tracteur avec l'élève, puis il redescend.

L'enseignant : « alors ça tourne dans quel sens ? »

L'élève pointé par le superviseur : « en sens inverse »

L'enseignant : « ça tourne pour avancer, d'accord, éteint !, éteint le moteur ! Par rapport à son sens de rotation…on a fait tomber un peu de terre. »

L'enseignant : « ça va aider à faire avancer le tracteur, d'accord, alors que si ça tournait dans l'autre sens… »

Un élève : « ça freinerait »

L'enseignant : « ça freinerait, et ça mettrait toute la terre vers l'avant et au bout 'un moment ça aurait tendance à bourrer, d'accord, donc aussi dans ce sens de rotation ça va aussi avoir tendance à enterrer les mottes, d'accord »

L'enseignant demande aux élèves s'ils ont des questions sur cette partie. Une élève pose une question, l'enseignant y répond et il va ensuite donner une consigne pour la suite du déroulement du cours. Il pense que tous les élèves ont bien compris cette dernière explication.

L'enseignant explique alors que la régulation a provoqué des écarts par rapport à ce qui était prévu, notamment en termes de temps, il consacre plus de temps à réexpliquer le cheminement du mouvement dans la machine, mais il indique que finalement il va rattraper le temps passé sur la machine suivante.

2.3 Régulation sur la gestion de la classe

Nous présentons dans les deux vignettes ci-dessous, les récits psychologiques issus d'une mise en relation des récits quinaires et actantiels des micro-épisodes correspondant aux régulations du superviseur. Ces micro-épisodes sont ici rassemblés autour de la thématique de la gestion de la classe, ils concernent un enseignant.

L'enseignant Pierre fait une séance sur le thème de l'électricité embarquée avec des élèves de Baccalauréat Professionnel agroéquipements. La séance se déroule dans une salle de classe de l'atelier pédagogique. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice qu'il n'est pas sûr qu'un élève en particulier suive le déroulement de la séance.

- Pierre S1-E1

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

L'enseignant est dans la salle de classe, le cours a commencé depuis quelques minutes. Les élèves sont assis face à lui, ils sont au nombre de 14 et ils sont alignés sur 3 rangées distinctes. L'enseignant a projeté un support au tableau, nous pouvons observer que ce support représente le document du cours que les élèves ont sur leur table. Il est en train de leur dicter le cours tout en leur posant des questions.

L'enseignant : « l'éclairage permet au chauffeur d'un tracteur de s'éclairer, se localiser, Quoi d'autre ? Le circuit d'éclairage ! »

Un élève : « d'avertir »

L'enseignant : « alors…heu…oui !

Un élève : « d'avertir »

L'enseignant : « d'avertir dans quel sens ? »

Les élèves en groupe : « le gyrophare ! »

L'enseignant : « oui, changer de direction »

Un élève : « se localiser, changer de direction ? »

L'enseignant : « se localiser, changer de direction, oui… »

Un élève : « …et appel de phare quand j'ai fini »

Les élèves prennent des notes et répondent aux questions. Lors d'une question, nous observons qu'un élève situé au fond de la classe, commence à regarder le document de son camarade puis tous deux se mettent à chuchoter. L'enseignant ne l'a pas vu, il continue d'écouter les réponses des autres élèves à ses questions. Il va ensuite reprendre la dictée de son cours et les deux élèves qui bavardaient, vont se remettre à prendre des notes.

A ce moment là, le superviseur indique à l'enseignant :

« Pierre à ta gauche au fond je ne suis pas sûr qu'il suit l'élève en vert »

L'enseignant a bien entendu l'information qui lui a été communiquée par l'enseignant expérimenté. Cette information ne l'a pas surpris, il connaît la classe, il sait que parfois ils ont des difficultés à suivre lors de la prise de notes et il sait également que cet élève, en particulier, est dyslexique. Cependant, il a souhaité prendre davantage d'indices dans la situation pour vérifier si l'élève en question était bien en difficulté. En observant, l'élève, il a vu qu'à ce moment précis il avait la tête levée. Pour l'enseignant, c'est un élément qui montre que l'élève, ne suit peut être pas le cours au niveau de la prise de notes. A partir de ce moment là, il décide d'aller vérifier de manière visuelle tout en continuant de dicter le cours, il se déplace vers l'élève qui avait été pointé par l'enseignant expérimenté.

L'enseignant : « se localiser, changer de direction, pour respecter, pour respecter… »

L'enseignant est allé se positionner à coté de l'élève situé au fond de la salle de classe. Les autres élèves continuent à prendre des notes. Il se penche ensuite sur le document de l'élève, pointé par l'enseignant expérimenté, qui est en train d'écrire.

Afin de pouvoir à la fois continuer de dicter le contenu du cours et de vérifier que l'élève suit bien la prise de notes, l'enseignant décide de contrôler que l'élève a bien noté le dernier mot dicté. Il se rend compte que c'est bon et dit discrètement à l'élève :

« Bien »

L'enseignant continue dans la foulée de dicter le contenu de son cours.

L'enseignant : « pour respecter des REGLES, pour respecter les règles du code de la route messieurs » Il se déplace vers le bureau.

L'enseignant : « vous êtes en plein passage de code »

Le groupe d'élèves réagit : « oui, pas encore,…. »

L'enseignant : « POINT »

L'enseignant à un élève situé devant : « les règles du code de la route, point »

L'enseignant est maintenant sûr que cet élève est en train de suivre convenablement le déroulement du cours, il décide donc de reprendre sa place d'origine, entre son bureau et le tableau et de poursuivre son cours. Cet épisode n'a, pour lui, pas provoqué d'écart dans son plan initial.

L'enseignant Pierre fait une séance sur le thème de l'électricité embarquée avec des élèves de Baccalauréat Professionnel agroéquipements. La séance se déroule dans une salle de classe de l'atelier pédagogique. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice de regarder les élèves du fond de la classe qui ne semblent pas suivre le déroulement de la séance.

- Pierre S1-E4

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table les sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est appuyé sur le tableau, il tient dans sa main un document et il est en train de donner des explications aux élèves sur le contenu disciplinaire. Pendant qu'il donne des explications, les élèves, situés dans la dernière rangée de la salle de classe, s'agitent et discutent.

L'enseignant : « ensuite les relais », il met le document au vidéoprojecteur.

L'enseignant : « ça on verra, on va revenir au cours ». Il est derrière son bureau en train de regarder un document posé sur celui-ci. Il cherche probablement la suite du contenu disciplinaire qui va suivre.

Le superviseur : « Pierre je crois que ce serait bien que tu vois ceux de derrière, je crois qu'ils font un peu les idiots »

L'enseignant explique qu'il n'avait pas forcément vu que les élèves pointés par le superviseur étaient agités.

Il lève ensuite la tête et regarde les élèves assis au dernier rang de la salle de classe. Il a pris en compte l'information donnée par le superviseur et il vérifie ces informations dans la situation afin de voir si les élèves pointés sont bien en train de s'agiter. Il indique qu'il les a observés afin de vérifier si l'information était bonne et il a vu qu'ils étaient effectivement en train de discuter.

L'enseignant : « allez les relais » Les élèves situés à la dernière rangée sont en train de s'agiter. L'enseignant regarde un document sur son bureau.

L'enseignant a pris un document qu'il tient à la main et se déplace vers le fond de la salle de classe.

L'enseignant : « les relais, alors » Il s'assoit derrière les élèves situés au fond de la salle de classe. Il les regarde, les élèves aussi et ils sourient. En prenant cette place et en pointant les élèves du regard, l'enseignant souhaite faire comprendre aux élèves qu'il les a repérés et qu'il les surveille. Il explique qu'il a donc décidé d'agir afin de stopper l'agitation. Pour cela, il les a regardés, leur a souri et est allé s'installer à coté d'eux. Il explique que pour lui, d'une part, quand on regarde les élèves, ils comprennent qu'il les a repérés et ça les arrêtent. Et d'autre part il explique que s'il est mobile dans la salle de classe les élèves arrêtent de s'agiter. L'enseignant explique que ce sont des pratiques qu'il a l'habitude de faire.

L'enseignant : « 2.2 le relais, il permet, alors vous revenez au cours ». L'enseignant se lève et quitte la dernière rangée de la salle de classe.

L'enseignant : « il permet, il permet, la mise en place…. Vous vous en souvenez à quoi ça sert un relais. » L'enseignant est revenu à son bureau et enlève le document au vidéoprojecteur. Le document projeté n'était pas le bon, il a donc pris la décision d'aller l'enlever. Il a agi quand l'information lui a été donnée et il n'a pas été attentif au document qui était vidéoprojeté. Il explique qu'il a été obligé de retourner au tableau afin de mettre le bon document.

Un élève situé au fond de la classe se retourne et dit : « y en a là ! »

L'enseignant : « ça sert à quoi ?»

Un élève du fond de la classe : « c'est avec un truc électrique » Tout en expliquant l'élève montre avec les mains.

L'enseignant : « C'est avec un truc électrique qui fait ? Afin de continuer son travail de surveillance des élèves situés au fond de la salle de classe, il revient s'asseoir sur la table située au fond de la salle et continue de poser des questions aux élèves de manière à faire avancer son contenu disciplinaire. Quand il les a observés, il dit qu'effectivement il a perçu qu'ils étaient agités, qu'ils discutaient entre eux.

Un élève du fond de la classe : « une bobine électrique »

L'enseignant : « ouais »

Les élèves discutent entre eux sur le contenu disciplinaire.

L'enseignant : « comment ça marche ? »

Un élève de la dernière rangée : « avec un champs magnétique »

L'enseignant : « un champ magnétique, oui, qui est crée par quoi ? »

Un élève de l'avant dernière rangée : « par le courant »

L'enseignant : « par le courant qui passe ou c'est le fil qui provoque le champ magnétique ? »

Un élève situé à la dernière rangée : « c'est la bobine »

L'enseignant : « c'est la bobine oui, et la bobine qu'est ce qu'elle vient faire après ? »
Un élève du premier rang : « elle crée un courant d'excitation qui vient…. » L'élève continue en mimant des mains.
Par la suite et depuis cette place l'enseignant repère d'autres élèves en train de s'agiter, ils sont situés à la première rangée. Il va leur indiquer qu'il les a vus : « et les trois devant, vous en avez pas marre ? »
Les élèves discutent entre eux. Les élèves pointés se retournent
L'enseignant continue de poser des questions aux élèves pour faire avancer son contenu disciplinaire sur les champs magnétiques. Il est toujours assis derrière la dernière rangée de la salle de classe. Il n'y a pas de support vidéoprojeté et l'enseignant tient son support dans sa main. Sa présence auprès des élèves pointés, et une vision des élèves depuis l'arrière lui donne plus d'aisance à gérer la classe.
L'enseignant indique que pour lui l'information qui lui a été donnée n'a pas provoqué d'écart dans le déroulement de son cours. Par contre il indique qu'elle a eu un impact sur son déplacement dans la salle de classe.

2.4 Régulation sur le contenu didactique

Nous présentons dans les deux vignettes ci-dessous, les récits psychologiques issus d'une mise en relation des récits quinaires et actantiels des micro-épisodes correspondant aux régulations du superviseur. Ces micro-épisodes sont ici rassemblés autour de la thématique du contenu didactique, ils concernent deux enseignants.

Le premier enseignant Pierre fait une séance sur le thème de l'électricité embarquée avec des élèves de Baccalauréat Professionnel agroéquipements. La séance se déroule dans une salle de classe de l'atelier pédagogique. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice d'expliquer davantage un contenu disciplinaire.

- Pierre S2-E1

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table les sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter.

L'enseignant a fini de dicter un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace dans la zone située entre le tableau et son bureau de gauche à droite. L'enseignant est en train de donner des explications sur la « centrale clignotante » quand un élève lui pose une question.

Un élève : « Monsieur, quand ça fait, et après ça fait…. » L'élève montre avec ses mains une ampoule qui clignote et ensuite une ampoule qui clignote plus rapidement. Il semble ne pas avoir compris le clignotement plus rapide des ampoules.

L'enseignant : « alors quand ça clignote vite, c'est qu'il y a une ampoule qui est grillée, c'est à dire que normalement l'intensité qui est consommée par deux ampoules, ne va être consommée que par une, donc du coup elle va plus vite », l'enseignant s'est rapproché de l'élève qui lui a posé la question, il est situé à la première rangée. Les autres élèves chuchotent. L'enseignant donne alors une réponse à l'élève et il va aussitôt être interpelé par une question d'un autre élève, sans avoir pu s'assurer que son explication avait bien été comprise.

Un autre élève de la première rangée : « s'il y a le klaxon, et le cligno qui marchent ensemble ça veut dire qu'ils sont en court circuit »

L'enseignant se rapproche de cet autre élève : « non mais toi c'est parce que tu as une Fiat, on peut rien faire là, donc heu… » L'enseignant et l'élève sourient. Il ne répond pas à cette question mais il fait une remarque qui provoque un rire de la part de l'élève.

L'enseignant reprend son déplacement entre le bureau et le tableau, vers la gauche, il ne semble pas vouloir répondre à la question de ce dernier quand le superviseur lui donne l'information : « est-ce que tu peux expliquer davantage pourquoi ça clignote vite quand il manque une ampoule ? »

L'enseignant a la tête baissée semblant réfléchir à la remarque qui vient de lui être formulée et un élève dit : « Monsieur, monsieur ». L'enseignant et l'élève échangent ensemble, les autres élèves bavardent. L'enseignant explique qu'il a bien compris l'information qui lui a été donnée par le superviseur et qu'il a vu que dans la classe les élèves avait une bonne émulation sur ce sujet. Il a donc saisi cette information afin de réexpliquer ce contenu disciplinaire.

L'information qui vient de lui être donnée ne semble pas le déstabiliser, il va immédiatement reprendre l'explication de la centrale clignotante pendant un long moment : « alors vous avez par exemple sur le circuit, alors ça clignote plus vite si vous

avez sur le circuit, par exemple deux ampoules qui vont avoir 21watts, donc vous allez avoir 42watts, ça c'est ce que normalement la centrale clignotante va devoir délivrer pour alimenter deux ampoules. Quand vous en avez une de grillée la puissance absorbée elle est divisée par deux. Donc la fréquence de l'alternance de l'ouverture et de fermeture du relais, va être multipliée par deux. D'accord ? C'est pour ça que vous avez une accélération si vous voulez de la fréquence de l'alternance du clignotement si vous voulez quand vous avez une ampoule grillée. Ok ? C'est vu ? ». A la suite de cette explication, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont bien compris afin de s'assurer que cette nouvelle formulation a bien été intégrée. Il explique que quand il a reçu l'information, il a recentré les élèves et qu'il a ensuite donné une explication plus scientifique, plus technique, différente et plus cohérente. L'enseignant dit savoir que ce genre de question revient souvent lorsqu'il aborde ce contenu disciplinaire, et qu'il avait donc anticipé que cette question arriverait à un moment ou à un autre.

L'enseignant est dans la zone située entre le bureau et le tableau, il tient un document dans sa main, et un document, support de cours, est vidéoprojeté au tableau.

A la suite de cette explication, l'enseignant continue de répondre aux élèves qui posent des questions sur le klaxon.

L'enseignant indique que cette information a provoqué des écarts dans son plan mental car il pensait que la réponse qu'il avait donnée à l'élève était suffisante même s'il avait senti qu'elle interrogeait les élèves car ils s'agitaient.

L'enseignant explique que pour lui, il n'a pas eu de difficultés à prendre en compte cette information, car il a l'habitude d'être à l'écoute des interrogations des élèves même si elles sont décalées par rapport au contenu disciplinaire du moment.

Le deuxième enseignant Bernard fait une séance sur le thème des outils de travail du sol avec des élèves de BPREA. La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le micro-épisode concerne une intervention du superviseur proposant comme information à l'enseignant novice de montrer un élément du matériel.

- Bernard S1-E1

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axes verticaux. Il est éteint et l'outil est posé au sol. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont

en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant tient un document dans sa main et est placé à l'arrière de l'outil.
Il est en train d'expliquer le rôle et la fonction d'un élément du cultivateur, le tablier.
L'enseignant en montrant sur la machine l'élément : « ça va jouer aussi sur la puissance de traction que ça demande, c'est à dire que si vous laissez beaucoup de terre revenir vers le rotor, ça demande plus de puissance, c'est bon ?»
Les élèves font un signe de la tête.
Le superviseur : « il faudrait que tu montres où est-ce que l'on accroche le semoir en travail simplifié »
L'enseignant explique que l'information est arrivée au bon moment car il était positionné juste à côté du système d'attelage et d'autre part il indique qu'il est à la fin des explications sur la machine, les réglages. L'enseignant indique qu'il a pris l'information qu'il a reçue pour agir. Pour lui, cette information ne représentait pas un volume d'informations trop important, il a donc estimé que c'était acceptable.
L'enseignant après quelques secondes prises afin de bien comprendre l'information qui vient de lui être transmise: « d'accord, ici le semoir là, dans cette position, il est en position transport, d'accord, après à l'aide, ici, du flexible hydraulique » L'enseignant indique au superviseur qu'il a bien compris l'information car il dit « d'accord » sans regarder les élèves. Dans la foulée, l'enseignant commence par expliquer le système d'attelage du semoir.
L'enseignant indique qu'il n'avait pas nécessairement prévu de rester aussi longtemps sur ce système. Pour lui, il avait déjà donné une explication qui lui paraissait suffisante pour la compréhension des élèves. Il explique que les élèves lui avaient déjà posé des questions sur le type de semoir qui pouvait être accroché à l'arrière du cultivateur. Pour lui, il lui semblait que les élèves avaient bien compris car il avait expliqué l'intérêt de combiner des outils et il sait qu'un élève pratique cette technique chez lui, donc lui il sait déjà. Pourtant il va préciser le contenu enseigné en fonction de l'information suggérée par le superviseur..
L'enseignant attrape le flexible hydraulique dans ses mains.
L'enseignant : « qu'on relie au tracteur, donc on peut le brancher, tu le branches, heu… »
L'enseignant indique, en regardant un élève, de brancher le flexible hydraulique. Il pense actionner dans un deuxième temps le système d'attelage afin de montrer aux élèves sa cinématique. L'enseignant lui donne le flexible à brancher.
Il indique qu'il a profité de cette explication, pour faire brancher le système hydraulique de l'outil et ainsi le faire fonctionner dans un deuxième temps.
L'élève monte sur l'outil pour aller brancher le flexible et dit à l'enseignant : « c'est un simple effet ?»

L'enseignant : « c'est un simple effet oui, donc c'est le poids de l'outil qui fera descendre le semoir, d'accord ? »

L'enseignant : « donc il vient s'accrocher, ici, là il est en position transport, après si on va libérer la pression et qu'on le baisse, il vient se mettre à l'arrière du tracteur, du, du cultivateur à axe horizontal, d'accord ? » Il n'attend pas nécessairement la réponse des élèves, car il a prévu d'actionner le système par la suite et à ce moment là, pour lui, les explications prendront tout leur sens.

Deux élèves sont sur le côté de la machine comme au début de l'épisode et l'élève qui est allé brancher la prise hydraulique est resté debout sur la machine. L'enseignant va continuer de décrire un autre élément de l'outil en le montrant, il est toujours situé derrière le cultivateur.

Pour l'enseignant, il estime dans un premier temps que la régulation n'a pas provoqué d'écart mais il précise ensuite qu'il n'avait pas prévu d'y passer autant de temps. Mais il y a bien eu un écart qu'il juge acceptable de par le temps engendré par la réponse à la régulation. En effet en précisant le contenu comme suggéré par le superviseur l'enseignant s'est adapté en répondant aux questions des élèves ce qui montre que contrairement à ce que l'enseignant pensait (point déjà acquis par les élèves) les précisions étaient nécessaires.

CHAPITRE 4 : La régulation des pratiques en situation

Avant de proposer une analyse des données et de les discuter, nous souhaitons rappeler que nous choisissons explicitement dans le cadre de cette recherche de ne pas interpréter ni analyser le contenu des interventions du superviseur. Par ailleurs le protocole tel qu'il a été conçu ne permet pas d'analyser les interactions et la régulation du point de vue de leur efficacité sur les apprentissages des élèves. De même ce protocole ne permet pas et ne vise pas à analyser les effets à moyen ou long terme de ces interventions sur les pratiques des enseignants mais plutôt de comprendre les enjeux en terme de savoirs professionnels.

Nous présentons l'analyse en suivant la même logique que le présentation des résultats c'est à dire en fonction des interventions du superviseur qui sont classées en quatre catégories qui sont : la gestion de la classe, le suivi des apprentissages des élèves, le contenu disciplinaire, l'organisation pédagogique.
Ces catégories peuvent être mises en relation avec les différents types de modifications d'actions des enseignants novices comme le déplacement dans la classe, les vérifications diverses, les précisions sur les contenus, les adaptations des situations pédagogiques. Elle sont également mises en relation avec les réactions des enseignants sur la régulation et l' écart ressenti avec leurs prévisions dans le déroulement du cours.

Les résultats et leur analyse qui suivent se situent dans le postulat de l'étude des pratiques enseignantes telle que définis précédemment, qui prennent en compte notamment la notion d'agentivité humaine.

1 Analyse de la régulation par catégories d'interventions

1.1 La régulation en situation sur l'organisation pédagogique

Dans cette partie, nous analysons les micro-épisodes des différentes séances d'enseignement qui portent sur une information concernant l'organisation pédagogique. Nous définissons « l'organisation pédagogique » comme une intervention sur les modalités pédagogiques d'enseignement.

Sur ce type d'intervention, les enseignants ont systématiquement agi en modifiant leurs pratiques et en s'appropriant l'information suggérée par le superviseur.

Mais au moment où l'enseignant reçoit l'information, nous relevons qu'il y a deux types de réactions, soit l'enseignant modifie immédiatement sa pratique, soit il laisse un temps s'écouler avant d'agir.

Ces deux types de réactions consécutives aux régulations, action immédiate ou action légèrement différée, sont différentes.

Lorsque l'action est immédiate, nous pouvons dire qu'il y a perception et appropriation de l'information permettant à l'enseignant d'agir, même si cette action provoque un écart avec le plan mental. La distance cognitive paraît ici acceptable pour l'enseignant.

Lorsque l'action est différée, l'enseignant prend des indices supplémentaires par rapport à l'information donnée qui lui permettent de réfléchir (confrontation avec le plan mental, prise d'indices, jugement) avant d'agir. Il semble, ici qu'il y ait une forme d'évitement (dilemme) par rapport à l'intervention du superviseur qui se résout par une négociation concrétisée dans l'action (décision) par l'association de l'information du superviseur et des indices supplémentaires pris dans la situation.

La pratique de l'enseignant s'adapte car il continue à prélever dans la poursuite du plan mental des indices similaires à ceux pris dans l'action modifiée.

Nous pouvons dire que lors de ce type de régulation portant sur un changement dans l'organisation pédagogique du cours, les enseignants ont été confrontés à deux types de conflits ou de dilemmes. Chez certains il y a eu conflit entre l'information donnée par le superviseur et le déroulement de leur plan mental et pour d'autres il y a conflit entre une pratique qu'ils ont l'habitude de mettre en œuvre et une pratique nouvelle pour eux et visiblement non prévue.

Lors de ces phases de régulation sur l'organisation pédagogique de la séance, certains enseignants ne perçoivent pas d'écart par rapport à leur plan mental, ce qui est peut être lié au fait que pour ces enseignants soit la suggestion est proche de leur pratique habituelle et ne provoque pas d'étonnement ou de perturbation qui leur ferait ressentir un écart, soit leur plan mental ne prend jamais en compte l'organisation pédagogique de la séance et du coup cette information apparaît comme secondaire ou peu importante et ne perturbe pas les prévisions de l'enseignant.

Pour d'autres enfin, il y a eu une perception de l'écart par rapport au plan mental, liée au fait qu'ils ont du réadapter ce plan mental en cours d'action, et qu'ils ont dû mettre en œuvre une pratique qui n'était pas habituelle pour eux provoquant ainsi, au travers de la reconnaissance de l'écart une prise de conscience d'un élément important pour leur pratique d'enseignement. La distance cognitive est ici plus importante mais sa résolution entraine un changement de pratique paraissant plus intégré que dans la cas où l'enseignant agit immédiatement.

1.2 La régulation en situation sur le contenu didactique de la séance

Dans cette partie, nous analysons la pratique des enseignants lorsque l'information communiquée par le superviseur porte sur un contenu didactique. Nous définissons « une régulation sur le contenu didactique » comme une information portant sur le contenu disciplinaire à enseigner ou sur une suggestion de modification de la stratégie didactique mise en place par l'enseignant. L'intervention du superviseur, d'un point de vue didactique, se caractérise par un

contenu visant une incitation à réfléchir, plutôt qu'une suggestion de type « ficelle » du métier à appliquer de manière simple et immédiate.

Dans notre étude, sur ce type de régulation les enseignants ont agi en modifiant immédiatement leurs actions notamment en précisant le contenu enseigné, en donnant une explication supplémentaire (soit orale, soit par une démonstration gestuelle étayée) visant à détailler une partie de contenu jusque là passé sous silence.

Les enseignants ont pris en compte les informations transmises par le superviseur en suivant les suggestions. Pour agir, ils ont d'une part rapidement interprété l'information reçue, ils ont d'autre part et simultanément pris des indices dans la situation (confirmation du comportement actif des élèves sur le sujet enseigné permettant un surplus d'information, et vérification de l'adéquation du moment pour le faire ainsi que la position adéquate de l'enseignant pour le faire) afin de « confirmer » si l'information leur paraissait « justifiée ». Ils ont ensuite pris des informations par rapport à leur plan mental afin de vérifier si celle-ci pouvait s'y intégrer (évaluation du volume d'informations suggéré par le superviseur et estimé acceptable par l'enseignant).

Lors de ces phases de régulation, l'enseignant agit dans le sens de ce qui lui a été suggéré, ce qui nous donne une indication d'appropriation immédiate qui permet à ses pratiques de s'adapter. Cet aspect est confirmé par la longueur de l'explication supplémentaire que l'enseignant amène dans la situation.

Les enseignants ont ainsi mis en place une stratégie didactique différente qu'ils ont essayé de valider en contrôlant l'apprentissage des élèves, ils ont donc prolongé l'information donnée par le superviseur en vérifiant si le contenu enseigné était compris par les élèves. Cette vérification s'effectue à partir de nouveaux indices pris dans la situation ce qui n'était pas nécessairement le cas dans la situation initiale.

La pensée des enseignants dans ce type de micro-épisodes s'articule autour de différents éléments. D'une part ils disposent d'une ressource supplémentaire suggérée par le superviseur. A la suite de quoi, ils tentent de l'évaluer en prenant d'autres indices dans la situation. Ils vont ensuite essayer de l'intégrer par rapport au déroulement de leur plan mental et ils vont finir par prendre une décision et par

agir dans cette situation. A la suite de cette action, ils continuent de prélever ces indices qu'ils vont utiliser pour agir.

Dans certains cas, les enseignants ont modifié leur plan mental pour la suite de la séance en adoptant, la stratégie didactique suggérée.

Les enseignants ont perçu ce type de régulation comme étant justifiée car ils ont confirmé l'intention du superviseur en prenant des indices dans la classe. La distance cognitive entre l'intervention et l'action semble relativement faible et permet une adaptation qui se déroule à la fois dans l'action immédiate et dans celle à moyen terme.

Pourtant malgré cette perception d'une proposition qu'ils jugent justifiée, ils restent dans une non perception de la modification de leur plan mental initial alors qu'elle est bien réelle. On peut donc dire qu'il y a un écart entre l'action immédiate et les prévisions, puisque cette action les « bouscule », en les amenant à changer leur pratique, même de façon minime. On peut toutefois s'interroger sur cette non perception qui semble montrer que les enseignants peuvent agir différemment à partir d'un conseil jugé pertinent sans pour autant comprendre qu'il y a un écart qui dénote d'un manque dans le découpage des savoirs enseignés.

Ce type de régulation en proposant un découpage didactique qui n'est pas conforme à la situation planifiée par les enseignants confirme la difficulté inhérente à tout enseignant novice dans la discipline. Ils ne perçoivent pas, en effet, dans les limites de temps très court se situant entre l'action modifiée et la réaction de l'après coup, ce niveau d'abstraction (sous-jacent à l'intervention du superviseur) qui renvoie à des parties de savoirs laissés dans l'implicite et qui propose de revenir sur une forme différente de découpage du savoir.

1.3 La régulation en situation sur la gestion de la classe

Nous analysons l'action des enseignants lorsqu'ils ont des informations liées à la gestion de la classe. Nous définissons « la régulation sur la gestion de la classe », par des informations sur des « perturbations[10] » provoquées par des élèves lors de la séance.

[10] Perturbation des élèves : comme des attitudes d'élèves non adaptées à la situation d'enseignement.

Lors de ce type d'interventions, les enseignants agissent immédiatement après avoir reçu l'information. Les enseignants le font en continuant le déroulement de leur contenu disciplinaire mais mobilisent pour cela, leur corps, leur regard sur les élèves repérés.

Les enseignants pour agir sur la gestion de la classe à partir de la suggestion du superviseur, prennent en compte également la connaissance qu'ils ont de leur classe ce qui leur donne des indications sur les élèves. Ils prennent aussi des indices dans la situation pour « confirmer » ou pas la pertinence de l'information qui vient de leur être transmise.

Les enseignants prennent la décision d'agir afin de réguler l'atmosphère de la classe tout en continuant le déroulement de leur contenu disciplinaire (PM[11]). Les enseignants semblent agir en mobilisant une pratique habituelle de régulation inhérente à ce type de situation, mais qu'ils n'avaient pas spontanément mise en œuvre.

Dans ce type de régulation, nous observons donc que les enseignants ont une phase de réflexion puis une phase d'appropriation quasiment simultanée où ils agissent.

Après ce type de régulation, les enseignants complètent l'information reçue avec d'autres prises d'indices et étendent leur action à l'ensemble du groupe. Ils vont ainsi réagir plus rapidement pour réguler des comportements. Ils confirment après la régulation que ces comportements ne sont pas en adéquation avec la situation d'apprentissage qu'ils ont prévu. Pourtant ce type d'intervention n'était pas jugé comme prioritaire dans leurs pratiques d'enseignement avant la suggestion du superviseur.

Ceci est lié à une non prévision, à une non prise d'indices ou à une volonté de ne pas modifier un plan mental cadrant leur pratique..

Les enseignants, lors de ce type de régulation, ne perçoivent pas d'écart dans leur plan mental, car les régulations en situation d'interaction leur permettent d'agir sans impacter le déroulement du contenu disciplinaire.

Cet indice montre que la gestion de la classe paraît ne pas faire partie du plan mental des enseignants novices. Ils ont des pratiques de maintien de l'ordre ou

[11] PM : fait référence au plan mental de l'enseignant

d'enrôlement qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils perçoivent des indices de perturbation dans la situation mais semblent les tolérer pour ne pas bousculer leur plan mental.

La distance cognitive paraît dans une première approche plutôt faible puisque l'action est immédiate et ne modifie pas le plan mental de l'enseignant, mais elle peut cependant être interprétée comme importante dans le sens ou cet aspect de gestion de la classe est absent du plan mental de l'enseignant novice et les signes d'une appropriation immédiate au dépend d'une réflexion, ne permettent pas de postuler d'un changement de plan mental.

1.4 La régulation en cours d'interactions sur le suivi des apprentissages

Nous analysons l'action des enseignants au travers des informations données par le superviseur liées au suivi des apprentissages. Nous définissons les « régulations sur le suivi des apprentissages » comme une information sur l'évaluation de la compréhension par les élèves des savoirs enseignés au cours de la séance.

Lors de ces micro-épisodes, il y a deux types de réactions de la part des enseignants. Certains agissent immédiatement et d'autres attendent plus longtemps avant d'agir. Sur l'ensemble des informations qui ont été données, les enseignants ont modifié leur pratique.

La pensée des enseignants lors de ces situations s'est basée dans un premier temps, après la réception de l'information, sur la connaissance qu'ils ont de la classe et de leur plan mental. Ces nouvelles informations ont été associées dans une forme de négociation à une prise d'indices dans la situation (jugement) qui a amené les enseignants à mettre en œuvre la stratégie suggérée (décision). Les enseignants ont ensuite continué à prendre des indices dans la situation afin d'implémenter un plan mental modifié.

Nous pouvons donc en déduire que les enseignants se sont appropriés cette nouvelle information en adaptant leur pratique à ce qui leur était suggéré, mais au delà nous avons également un indice de réflexion puisqu'il projette d'intégrer cette nouvelle pratique dans les plans mentaux à venir.

Les enseignants novices ne prennent pas en compte les pratiques de suivi des apprentissages pendant la préparation du plan mental de leur séance. Ils sont néanmoins capables de modifier leur pratique, si elle est régulée en cours d'action et de sélectionner des indices et/ou indicateur dans la situation afin de s'assurer du suivi des apprentissages pendant leur séance d'enseignement.
Malgré une distance cognitive relativement importante, les enseignants dans ce type de régulation montrent un niveau de réflexion leur permettant d'intégrer cet item dans leur plan mental probablement grâce à une évaluation de son importance dans la situation vécue. Ceci, nous amène à penser que le type d'intervention du superviseur en situation gagnerait à être modulé en fonction d'une analyse préalable des pratiques novices d'enseignement.

2 Les effets de la régulation en situation sur les pratiques

2.1 Informations et pouvoir d'agir

Ce premier niveau d'analyse permet d'appréhender les effets qu'une régulation en situation peut induire sur des enseignants novices lorsqu'elle est basée sur différents types d'informations qui suggèrent des actions susceptibles de modifier les pratiques des enseignants.
Nous avons pu voir que suivant le type d'informations transmises aux enseignants par le superviseur, les réactions des enseignants sont différentes. Elles vont d'une mise en œuvre simple et immédiate d'une action que l'on peut qualifier de « corrective » des pratiques, à une vérification de la pertinence de cette information en prenant des indices dans la situation, jusqu'à une action différée dans le temps. Les régulations montrent que l'enseignant novice est en capacité de s'approprier des informations en situation provenant d'une source externe pour agir. La modification constatée tout en prenant sa source à l'extérieur de la situation agit sur la situation et sur l'enseignant novice entrainant une augmentation des habiletés qui concourt à l'efficience de l'action. La prise d'information incorporée par l'enseignant novice est alors facteur d'un certain développement du pouvoir d'agir.

Cependant nous avons noté que l'action est effective dans tous les cas sans forcément que soit perçu un écart par rapport à ce que l'enseignant avait prévu. Cette non perception systématique d'un écart, pourtant réel, pose question et nous incline à postuler d'une difficulté pour ces enseignants novices à intégrer un niveau réflexif dans l'action. Pourtant en modifiant les pratiques, la régulation augmente le pouvoir d'agir des enseignants et encourage un changement dans les pratiques qui peut à terme servir de base à une réflexion plus construite sur ses propres pratiques d'enseignement.

2.2 Enseignant novice et sentiment d'efficacité professionnelle

Nous notons également que les régulations portent, paradoxalement pour 6 d'entre elles, sur les domaines que les enseignants novices estiment maitriser. En effet ces 6 interventions qui concernant principalement les contenus à enseigner et l'organisation pédagogique correspondent, dans notre mesure pré- régulation du sentiment d'efficacité professionnelle perçu des enseignants[12], aux items qu'ils déclarent bien maitriser. Par contre, 6 autres des interventions portent sur l'évaluation des élèves et l'organisation pédagogique et correspondent, elles, au sentiment d'efficacité professionnelle mesuré anté-séances qui montrait que les enseignants éprouvaient quelques difficultés sur ces items. Nous n'avons pas effectué de mesure du sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants novices résultant de la modification partielle des pratiques. Pourtant, cette piste serait peut être à développer car elle pourrait contribuer à l'analyse du développement professionnel des enseignants.

Les enseignants novices, ne perçoivent pas toujours les difficultés réelles dans leurs pratiques ce qui tendrait à montrer que la régulation en situation présente un intérêt par rapport à des analyses postérieures qui seraient exclusivement basées sur le récit des pratiques par les acteurs eux-mêmes.

[12] Sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants : voir chapitre N°3.

2.3 Plan mental et prises d'indices chez les enseignants novices

Nous observons que dans chacune des régulations, les enseignants se conforment au schéma de la pensée interactive des enseignants tel que défini par Wanlin et Crahay (2012). C'est à dire que lors des phases de régulation, les enseignants ont agi en associant leur plan mental, les facteurs renvoyant aux élèves, leur propre pratique, les indices de la situation et les indices « augmentés » de la situation pour agir suite à une phase de jugement, de dilemme et de décision.

On peut cependant remarquer, au vu de notre analyse, que chez un enseignant novice le plan mental parait moins élaboré et moins riche que chez un enseignant expérimenté qui lui s 'appuie sur des connaissances, des ressources mais aussi sur des routines largement en place. Il s'agit alors de caractériser les éléments à amener pour permettre aux enseignants novices de construire un plan mental suffisamment élaboré, c'est à dire prenant en compte un nombre important d'indices, afin qu'il puisse s'adapter aux situations complexes d'enseignement / apprentissage.

Notre analyse met donc en évidence que la prise d'indices chez un enseignant novice est différente que chez un enseignant expérimenté mais qu'il est possible de modifier la prise d'indices d'un enseignant novice en situation en modifiant partiellement son action et en ciblant le type d'interventions.

2.4 Régulation en situation et développement professionnel

La formation des enseignants pourrait dès lors introduire la complexité des situations au travers des prises d'indices nécessaires pour agir, et prendre en compte l'action modifiée comme base de la formation en repérant les indices à saisir et les manières d'agir en fonction de l'analyse de ces indices. Il s'agirait d'aiguiser l'enseignant novice à la prise d'indices en situation pour lui permettre d'adapter ses pratiques.

La richesse des types d'intervention mises au jour dans une typologie, qu'il restera encore à affiner, permet de diversifier la conscientisation des prises d'indices nécessaires, ainsi que la possibilité de le faire à partir des actions modifiées. Cet aspect serait à mettre en lien avec les élaborations des plans mentaux, conçues comme une phase préliminaire d'un travail de réflexion sur les pratiques puisque cela permettrait de partir de situations problèmes, suscitant un intérêt, de les conceptualiser, en suivant par exemple ce travail avec un conseiller pédagogique. L'approche inductive proposée sous cette forme de régulation nous paraît nécessaire et potentiellement productive en formation.

La régulation en situation est un pari qui n'aboutit pas forcément, dans le sens où même s'il y a une action elle ne coïncide pas forcément avec l'intention du superviseur, ici l'important étant que la modification de l'action interroge les intentions des enseignants et les engagent vers une réflexivité sur leurs pratiques. Cette forme de régulation intervient sur les savoirs professionnels et s'appuie sur l'expérience pour accompagner la construction de savoirs professionnels chez l'enseignant régulé mais ouvre vers une appétence vers d'autres types de savoirs. Il ne s'agit donc pas de « *maîtres modèles mais de maîtres à penser* » (Villers, 1998), c'est à dire que ce qui est ici important c'est la démarche réflexive sur l'acte d'enseignement qu'introduit la modification de l'action.

Ce type de régulation en situation permet de mettre au jour des processus d'apprentissage professionnel qui restent la plupart du temps des apprentissages informels. Capelli cite ainsi parmi les apprentissages professionnels informels ce qui est de l'ordre des ficelles du métier qui se partagent entre pairs puis des apprentissages tacites qui correspondent à des représentations relatives au fonctionnement d'une situation sans être formalisées. Enfin des apprentissages implicites qui sont un lieu intermédiaire entre un inconscient inaccessible et une mémoire de nos expériences facilement accessibles (Capelli, 2014). Ce dernier type d'apprentissage, qui peut être visé dans la régulation en situation, réfère ainsi à ce que Vermesch appelle « la conscience pré-réfléchie » (Vermesch, 2011) qui permet de mettre au jour un certain nombre de gestes plutôt incorporés dans les actions professionnelles que ce soit chez l'enseignant expérimenté ou chez l'enseignant novice. Ces processus de conscientisation et de déclencheur de réflexion peuvent constituer des indicateurs du développement professionnel.

2.5 Perspectives praxéologiques et heuristiques

Nous reprenons ici à notre compte l'avis de Tomanek (1994), de Denicolo (1996) et de Talanquer *et al*. (2007) qui pensent que l'approche par dilemmes pourrait contribuer à une optimisation de la formation initiale et continue des enseignants. Pour eux, cette notion permettrait de former des enseignants prêts à affronter l'incertitude, l'ambigüité et la multidimensionnalité inhérente à toute activité d'enseignement.

En effet en permettant une prise d'informations directement dans la situation, nous provoquons une modification de la pratique d'enseignement de l'enseignant novice qui peut contribuer à développer une certaine forme de savoir professionnel.

Cette régulation en cours d'action ouvre des perspectives sur les possibilités de contribution à la construction des savoirs professionnels des novices à partir de l'expérience des enseignants expérimentés par le développement du pouvoir d'agir. Autrement dit l'impact de la régulation sur le pouvoir d'agir de l'enseignant dont nous avons ici montré un premier intérêt pourrait constituer une piste de recherche à approfondir en lien avec l'acquisition des gestes de métier tels que les défini Bucheton.

Cependant la régulation, si elle n'est pas reprise dans un cadre plus large de formation pose des questions en terme de réflexion sur sa propre pratique et on peut par exemple se demander si ce type de régulation permet à elle seule de penser sur sa pratique ?

La régulation en cours d'action pourrait pourtant être un moyen efficace d'analyse des pratiques si elle est reprise en formation dans l'après coup, ou si des entretiens post séances régulées étaient menés à froid. Ceci constitue à notre sens également une piste de recherche à approfondir, en effet la régulation en cours d'action pourrait être envisagée comme un moyen d'accompagner les enseignants novices dans leur entrée dans le métier.

Un autre prolongement de cette première étude exploratoire serait d'étudier en quoi la régulation en cours d'action a un intérêt par rapport à l'étude sur les pratiques d'enseignement à la fois des enseignants expérimentés en lien avec

l'émergence et la construction des savoirs professionnels et des enseignants novices dans la transformation des informations issues de ses savoirs professionnels en connaissance pour eux.

Enfin cette étude pourrait ouvrir sur un schéma adapté de la pensée interactive des enseignants en situation régulée, autrement dit nous proposons de travailler à une forme d'évolution du modèle de Wanlin et de Crahay, à partir de la réflexion induite par la manière de construire des savoirs professionnels de l'enseignant.

Conclusion

L'enseignement des sciences et techniques des agroéquipements, implique pour les enseignants de cette discipline une mise en œuvre complexe de part les différents types de séances d'enseignement. En effet, ils peuvent réaliser des séances de cours, de travaux pratiques, des observations dirigées à la fois dans les traditionnelles salles de cours, dans les ateliers pédagogiques, dans les différents lieux de l'exploitation agricole de l'établissement… Toutes ces combinaisons possibles entrainent des conduites de classe différentes et un nombre important de situations complexifiant ainsi les formes d'enseignement.

Dans cette étude bien que nous avons expérimenté la régulation des enseignants novices en situation d'enseignement / apprentissage par un enseignant expérimenté, elle n'a pas pour objectif de « transformer » les enseignants novices à l'image des enseignants expérimentés, ni même de « contrôler » ces mêmes enseignants en situation. Par contre le dispositif expérimental appuyé sur une approche théorique de la pensée interactive des enseignants nous a permis d'appréhender d'une manière différente les éléments présentés dans ce modèle, d'en conforter un certain nombre mais aussi d'ouvrir des pistes de complément.

Nous posions en effet dans la problématique plusieurs hypothèses que nous avons tenté d'éprouver par le recueil et l'analyse des données issues du protocole expérimental mis en place. Nous pouvons confirmer que les pratiques d'enseignement mobilisent un ensemble de ressources en lien avec les facteurs propres aux situations d'enseignement et constituent une forme de rationalisation. Nous avons en effet retrouvé ces éléments dans les observations issues de ces séances. La complexité des indices à saisir et l'écart entre ceux perçus par l'enseignant expérimenté et ceux perçus par l'enseignant novice est évidente, ce qui influe effectivement sur l'adaptation des pratiques d'enseignement aux situations. La régulation en situation nous a montré que l'enseignant expérimenté en délivrant des informations issues de son savoir-faire à l'enseignant novice contribuait à augmenter la perception d'indices de ce dernier. L'enseignant novice semble intégrer ces informations d'autant plus facilement si la distance cognitive

est faible avec son plan mental initial ou si le plan mental initial est sommaire, ce qui nous permet de postuler d'une contribution effective à la construction de nouvelles connaissances et ceci, quelque soit le sentiment d'efficacité professionnelle perçu par les enseignants novices.

La régulation en situation dans le dispositif expérimental et l'exploitation des données sous forme de mises en récits a également permis de montrer en quoi elle participe au développement du pouvoir d'agir des enseignants novices mais aussi ces limites notamment en terme de perspectives de réflexion. Néanmoins l'ensemble des résultats et des analyses produites dans ce premier travail de recherche montre un intérêt potentiel pour la formation des enseignants. Il faudrait cependant poursuivre ces travaux et nous proposons différentes pistes. D'une part, le modèle théorique proposé par Wanlin & Crahay pourrait être éprouvé plus largement dans des dispositifs alliant la recherche et la formation. D'autre part, les régulations en situation impliquent des enseignants expérimentés dont les savoirs professionnels souvent implicites gagneraient à être étudiés de manière plus systématique et ce type de dispositif peut y contribuer. Enfin, le développement professionnel des enseignants novices pourrait trouver dans ce type de recherche un prolongement utile tant du point de vue heuristique que du point de vue praxéologique.

Bibliographie

Arsac, G. & Mante, M. (1989). Le rôle du professeur : aspects pratiques et théoriques, reproductibilité. Cahiers du Séminaire de Didactique des Mathématiques et de, l'Informatique- Grenoble : LSD-IMAG, 79-105.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84, 191-215.

Bandura, A. (1980). L'apprentissage social. Bruxelles : Editions P. Mardaga.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le Sentiment d'Efficacité Personnelle. Bruxelles: De Boeck.

Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques : questions conceptuelles. In C. Blanchard-Laville, D. Fablet. L'analyse des pratiques professionnelles. Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2002), Pourquoi les enseignants ne pratiquent-ils pas le travail en équipe ? Sociologie du Travail, 44, 481-497.

Barbier, J.-M., Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? Recherche et Formation, 42, 99-117.

Bardin, L. (1993). L'analyse de contenu. 7e éd. Corrigée. Paris : PUF. 291

Beillerot, J. (1998). Forme et formation du rapport au savoir. Paris : L'Harmattan

Bourdieu, P. (1980). Le sens pratique. Paris : Ed. de minuit. 474.

Bressoux, P., Dessus, P. (2003). Stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. In M. KAIL & M. FAYOL (Eds.). Les sciences cognitives à l'école. La question des apprentissages. Paris : PUF, 213-257.

Bru, M. (1999). Mieux connaître les pratiques enseignantes et chercher en quoi consiste l'effet-maître. In J. Bourdon & C. Thelot (Eds.), Education et formation, l'apport de la recherche aux politiques éducatives. Paris: C.N.R.S. Editions, 151-162.

Bru, M. (2004). Les pratiques enseignantes comme objet de recherche. In J. F. Marcel & P. Rayou (Eds.), Recherches contextualisées en éducation. Paris: Institut National de la Recherche Pédagogique, 281-299.

Capelli. F. (2014). Les apprentissages implicites au travail. Sciences Humaines, 257, 56-57.

Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Recherche et formation, 35, 145-180.

Chevallard, Y. (1991). La Transposition didactique. Grenoble : La Pensée sauvage

Clark, C.M., Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Eds.), Handbook of research on teaching. New York, Macmillan, 225-296.

Dictionnaire des sciences humaines, anthropologie/sociologie(1994). Paris : Nathan, 296.

Clot, Y. (2008). Occupational Health: Models, measures and actions. Revue européenne de psychologie appliquée.

De Ketele, J-M., Roegiers, X. (1993). Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Bruxelles : De Boeck Université, 226.

Doyle, W. (1979). Making managerial decisions in classrooms. Dans D. L. Duke (Éd.), Classroom management. Chicago: Chicago University Press, 42-74.

Doyle, W. (1986). Classroom organisation and management. Dans M. C. Wittrock (Éd.), Handbook of research on teaching. New York : MacMillan.

Durand, M. (2006). Activité(s) et formation. Carnet des sciences de l'Éducation. Genève, 392-431.

Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir? Savoirs, 5, 91-116.

Gardiès, C. (2012). Dispositifs info-communicationnels de médiation des savoirs : cadre d'analyse pour l'information-documentation. Habilitation à diriger les recherches. : Sciences de l'information et de la communication : Université de Toulouse 2 le Mirail.

Garrison, J. D., Macmillan, C. J. B. (1994). Process-product research on teaching : Ten years later. Educational Theory, 44-49.

Gillet, G. et Faure, L. (2014). Sciences et techniques des agroéquipements : quelle didactique pour quelle discipline ? In GARDIES, Cécile et HERVE, Nicolas (Co.Dir.) (2014). Regard sur les disciplines scolaires dans l'enseignement agricole en France :

savoirs, espaces, acteurs. Dijon : éducagri éditions, collection recherche Agora (sous presse).

Goulet, F., Vinck, D., (2012). L'innovation par retrait: Contribution à une sociologie du détachement, Revue française de sociologie, 532, 195-224.

Joët, G. & Bressoux, P. (2007). Persuasions sociales et auto-efficacité, In Actes du Congrès International A.E.C.S.E. Strasbourg.

Kleven, T. A. (1991). Interactive teacher decision-making – still a basic skill ? Scandinavian Journal of Educational Research. 35, 287-294.

Latour, B. (1996). Sur la pratique des théoriciens. Savoirs théoriques et savoirs d'action, sous la dir. de Jean-Marie Barbier. Paris : P.U.F., 131-146.

Laville, C., Fablet, D. (Eds.), L'analyse des pratiques professionnelles. Paris: L'Harmattan, 29-49.

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal, Guerin.

Leinhardt, G. (1986). Math Lesson : A contrast of novice and expert competence. Article présenté au congrès annuel de l'association américaine de recherche en education (AERA), San Francisco, CA.

Lelorrain, A-M., (1995). Le rôle de l'école laïque et des instituteurs dans la formation agricole (1870-1970), Histoire de l'éducation. Service d'histoire de l'éducation, I.N.R.P, 65.

Le Marec, J. (2004). Usages : pratiques de recherche et théorie des pratiques. Hermès, 38, 141-147.

Marcel, J-F. (2009). Le sentiment d'efficacité professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. Questions vives, 11, 161 – 176.

Marcel, J.-F. (2002a). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. In J.-F. Marcel (Ed.), Les Sciences de l'éducation, des recherches, une discipline. Paris: L'Harmattan, 79-112.

Marcel, J.-F. (2002b). Le concept de contextualisation et le Système des Pratiques Professionnelles de l'Enseignant du Primaire. In Actes du Congrès International A.E.C.S.E. Lille.

Marcel, J.-F. (2004) (dir). Les pratiques enseignantes hors de la classe. Paris : L'Harmattan.

Mucchielli, R. (1998). L'analyse de contenu des documents et des communications. Paris : ESF éditeur, 214.

Parker, W. C. (1984). Developping teachers' decision making. Journal of Experimental Education, 52(4), 220-226.

Quivy, R., VAN Campenhoudt, L. (1995). Manuel de recherche en sciences sociales. Paris, Dunod, 256.

Rey, A. (2OO5). Dictionnaire historique de la langue française. Paris : édition le Robert, septembre, 2895.

Riff, J. & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. Revue Française de Pédagogie. 103, 81-107.

Ruffio, P. (2004). La place de la coopération agricole dans l'enseignement supérieur agricole en Europe. Revue internationale de l'économie sociale, 291, 74-85.

Safourcade, S. (2010). Du sentiment d'efficacité personnelle aux actes professionnels. Recherche et formation, 64, 141-156.

Shavelson, R.J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical jugement, plan and decisions. Elementary School Journal, 83(4), 392-413.

Snow, R. E. (1972). A model teacher training system : An overview. Research and Development Memorandum 92. Stanford, California : Stanford Center for Research and Development in Teaching.

Theureau, J. (2004). Cours d'action : Méthode élémentaire. Toulouse: Octarès Editions.

Varela, F. J. (1989). Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant ; Paris : Le Seuil.

Tochon, F.V. (1993). L'enseignant expert. Les repères pédagogiques. Paris, Nathan pédagogie.

Tochon, F.V. (2004). La construction de l'expert en éducation : vers de nouvelles définitions. Recherche et formation, 47.

Vermesch. P. (2011). L'entretien d'explicitation. 7è ed. Paris ; ESF. Editions.

Wanlin, P., Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. Education & Didactique, 1, 6, 9-46.

Wanlin, P. (2010). Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer ? Actes de congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF).

Table des matières

INTRODUCTION **6**

CHAPITRE 1 : PROBLEMATISATION **8**

1 L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE **8**

2 LES SCIENCES ET TECHNIQUES DES AGROEQUIPEMENTS DANS L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE **10**

3 QUESTIONS DE DEPART **12**

4 CADRE THEORIQUE **13**

4.1 PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT 13

a) Pratique *13*

b) Pratiques enseignantes ou pratiques d'enseignement *14*

c) Les travaux de recherche sur les pratiques d'enseignement *15*

4.2 SENTIMENT D'EFFICACITE PERSONNELLE 17

a) De l'apprentissage social au concept de causalité triadique réciproque *17*

b) L'origine du sentiment d'efficacité personnelle *18*

c) Le sentiment d'efficacité personnelle : un élément organisateur des pratiques *19*

d) Le sentiment d'efficacité professionnelle comme un organisateur des pratiques d'enseignement *19*

e) Activités / Conduite *21*

4.3 REGULATION ET POUVOIR D'AGIR 21

f) Ce qu'est la régulation en situation *23*

g) Sur quoi porte la régulation en situation *24*

h) Les limites de la régulation en situation *25*

i) Pouvoir d'agir *26*

4.4 LES PRATIQUES EN SITUATION 27

a) Perceptions d'indices *27*

b) Jugement *28*

c) Dilemme / décision *29*

4.5 LA PENSEE INTERACTIVE DES ENSEIGNANTS 30

4.6 INFORMATIONS ET RESSOURCES POUR L'ACTION 32

5 PROBLEMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE **33**

CHAPITRE 2 : APPROCHE METHODOLOGIQUE 35

1 PRESENTATION DES METHODES DE RECUEIL DE DONNEES 35

1.1 DISPOSITIFS DE REGULATION EN SITUATION D'INTERACTIONS 35

a) Contexte du dispositif test 36

b) Les séances observées dans la phase de test 36

c) Les équipements et la mise en œuvre du dispositif test 37

d) Le déroulement 38

e) Analyse du test du dispositif exploratoire 39

1.2 ORGANISATION DU RECUEIL DE DONNEES 39

2 LES RECITS 40

2.1 LA MISE EN RECIT 40

2.2 LA MISE EN RECIT DANS NOTRE DISPOSITIF DE RECUEIL DE DONNEES 43

2.3 EXEMPLES D'UNE MISE EN RECIT A PARTIR DE 3 MICRO-EPISODES SIGNIFICATIFS 45

a) Les observables de la situation 46

b) Le récit quinaire 48

c) Le récit actantiel 50

d) Le récit psychologique 51

CHAPITRE 3 : PRESENTATION DES RESULTATS 54

1 CARACTERISTIQUES DE L'ENQUETE 54

1.1 L'ENSEIGNANT NOMME : « JEAN » 54

1.2 L'ENSEIGNANT NOMME : « PIERRE » 55

1.3 L'ENSEIGNANT NOMME : « BERNARD » 56

2 LES PRATIQUES EN RECIT 59

2.1 REGULATION SUR L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE 60

2.2 REGULATION SUR LE SUIVI DES APPRENTISSAGES 69

2.3 REGULATION SUR LA GESTION DE LA CLASSE 84

2.4 REGULATION SUR LE CONTENU DIDACTIQUE 88

CHAPITRE 4 : LA REGULATION DES PRATIQUES EN SITUATION 93

1 ANALYSE DE LA REGULATION PAR CATEGORIES D'INTERVENTIONS 94

1.1 LA REGULATION EN SITUATION SUR L'ORGANISATION PEDAGOGIQUE 94

1.2 LA REGULATION EN SITUATION SUR LE CONTENU DIDACTIQUE DE LA SEANCE 95

1.3 LA REGULATION EN SITUATION SUR LA GESTION DE LA CLASSE 97

1.4 LA REGULATION EN COURS D'INTERACTIONS SUR LE SUIVI DES APPRENTISSAGES 99

2 LES EFFETS DE LA REGULATION EN SITUATION SUR LES PRATIQUES ..100

2.1 INFORMATIONS ET POUVOIR D'AGIR 100
2.2 ENSEIGNANT NOVICE ET SENTIMENT D'EFFICACITE PROFESSIONNELLE 101
2.3 PLAN MENTAL ET PRISES D'INDICES CHEZ LES ENSEIGNANTS NOVICES 102
2.4 REGULATION EN SITUATION ET DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL 102
2.5 PERSPECTIVES PRAXEOLOGIQUES ET HEURISTIQUES 104

CONCLUSION 106

BIBLIOGRAPHIE 108

TABLE DES MATIERES 112

ANNEXES 115

2.1 GUIDE D'ENTRETIEN POST-SEANCE REALISE AVEC L'ENSEIGNANT A PARTIR DES OBSERVABLES DES MICRO-EPISODES DE LA SITUATION. 115
2.2 LA MISE EN RECIT : JEAN S1-E1 116
2.3 LA MISE EN RECIT : JEAN S1-E2 127
2.4 LA MISE EN RECIT : JEAN S2-E1 138
2.5 LA MISE EN RECIT : JEAN S2-E2 151
2.6 LA MISE EN RECIT : PIERRE S1-E1 163
2.7 LA MISE EN RECIT : PIERRE S1-E2 172
2.8 LA MISE EN RECIT : PIERRE S1-E3 183
2.9 LA MISE EN RECIT : PIERRE S1-E4 194
2.10 LA MISE EN RECIT : PIERRE S2-E1 205
2.11 LA MISE EN RECIT : PIERRE S2-E2 216
2.12 LA MISE EN RECIT : BERNARD S1-E1 227
2.13 LA MISE EN RECIT : BERNARD S1-E2 236
2.14 LA MISE EN RECIT : BERNARD S2-E1 250
2.15 LE SENTIMENT D'EFFICACITE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS AVANT LES SEANCES D'ENSEIGNEMENT REGULEES 260

Annexes

2.1 Guide d'entretien post-séance réalisé avec l'enseignant à partir des observables des micro-épisodes de la situation.

a) Le plan mental : repérage de l'écart entre prévu et réalisé dans le micro-épisode (au PM) => **Y-a-t-il eu des écarts dans ce micro-épisode par rapport à ce que vous aviez prévu ?**

b) Les facteurs propres à l'enseignant : repérage de la manière dont il a vécu l'action comme caractérisant sa pratique.

Comment pourriez-vous expliquer ce que vous avez fait (votre pratique) dans ce micro-épisode ?

c) Les facteurs renvoyant aux élèves : influence du comportement des élèves dans ce micro-épisode (adaptation de sa pratique en fonction de ce facteur)

Dans ce micro-épisode, avez-vous été influencé par les élèves ? Vous êtes vous adaptés en fonction ?

d) Perception d'indice : Eléments ou indicateurs prélevés dans la situation (pour adapter sa pratique)

Toujours dans ce micro-épisode, quels indices ou éléments de la situation avez-vous prélevés pour agir ?

e) Jugement : analyse des écarts entre plan mental et régulation dans le micro-épisode.

Par rapport à ce que vous aviez prévu en début de séance, la régulation a-t-elle provoqué des écarts ?

2.2 La mise en récit : Jean S1-E1

Relevé des observables de la situation

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette deux photos de semoir en ligne, l'un conventionnel et l'autre à transport pneumatique des graines. Les photos des semoirs sont prises de l'arrière. Il a une jambe sur une chaise et il est appuyé sur son bureau. A ce moment là, il est en train de dicter un contenu disciplinaire aux élèves et ils sont en train de prendre des notes sur leur document.

…

L'enseignant : « Les semoirs en ligne deux principaux types de doseurs sont proposés par les constructeurs, le dosage par cannelures avec deux « n », et celui par ergots »

Le superviseur : « Marque au tableau les mots que tu fais écrire aux élèves « cannelures » et « ergots » »

L'enseignant se baisse pour attraper une trousse, à partir de laquelle il sort des stylos.

Les élèves chuchotent entre eux : « comment ça s'écrit, c'est écrit en dessous,… »

L'enseignant en se retournant pour écrire au tableau : « donc, heu, en cannelures »

Un élève : « allez, du rouge ! »

L'enseignant : « avec un « s », il y en a plusieurs, et ergots, Blaise, j'ai écrit en rouge, autant pour moi »

L'élève en levant la main : « ce n'est pas grave »

L’enseignant : « il n’est pas là »

L’élève : « si je suis là »

L’enseignant : « je ne t’avais pas vu, je t’avais oublié déjà, ok, on a deux grands systèmes, donc ça ca varier on va pouvoir, pourquoi on a plusieurs systèmes de dosage ? On va commencer par le plus traditionnel celui que l’on retrouve le plus souvent, à cannelures »

…

L’enseignant a les deux mains appuyées sur le bureau, il continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur l’explication des différents systèmes de distributions des graines sur un semoir en ligne.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est en train de dicter un contenu disciplinaire aux élèves.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur qui lui suggère d'écrire au tableau les mots qu'il fait noter aux élèves.
	Les différentes péripéties	L'enseignant attrape sa trousse dans laquelle il sort un stylo.
	L'événement de résolution ou le dénouement	L'enseignant écrit les mots, qu'il veut faire noter aux élèves, au tableau.
	La situation finale	L'enseignant continue le déroulement de son contenu disciplinaire en expliquant les différents types de distribution.

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette deux photos de semoir en ligne, l'un conventionnel et l'autre à transport pneumatique des graines. Les photos des semoirs sont prises de l'arrière. Il a une jambe sur une chaise et il est appuyé sur son bureau. A ce moment là, il est en train de dicter un contenu disciplinaire aux élèves et ils sont en train de prendre des notes sur leur document.

L'enseignant dicte aux élèves les deux principaux types de distribution que l'on peut trouver sur un semoir en ligne.

A ce moment là, le superviseur lui suggère de faire noter les mots, qu'il veut que les élèves écrivent, au tableau. Dans la foulée, l'enseignant se baisse pour attraper un objet. Il attrape sa trousse pour sortir un stylo. L'enseignant semble prendre en compte l'information que le superviseur vient de lui transmettre. Pendant ce temps, les élèves sont en train de chuchoter entre eux, et ils se demandent comment certains mots s'écrivent.

L'enseignant se retourne alors et écrit les mots qui lui paraissent difficiles au tableau. Un élève situé dans le fond de la classe, signale à haute voixque l'enseignant est en train d'écrire en rouge. Il semble que cette couleur pose une difficulté à cet élève.

L'enseignant a écrit deux mots au tableau, puis il se retourne en interpelant un élève et en s'excusant d'avoir écrit en rouge. Aucun élément ne permet de voir si l'enseignant a entendu l'élève ou pas, mais il vient de signaler à cet élève qu'il avait pris conscience qu'il avait écrit en rouge au tableau. Il s'en excuse. L'enseignant est au courant de la difficulté de cet élève, il vient de prendre conscience qu'il a fait une erreur, qu'il reconnaît auprès de l'élève.

L'élève signale à l'enseignant qu'il ne lui en tient pas rigueur, mais l'enseignant va demander si cet élève est présent dans la salle car Il n'a pas entendu la remarque faite par l'élève, l'enseignant s'est rappelé qu' il ne faut pas écrire en rouge mais il n'a pas identifier si l'élève concerné par cette difficulté était présent ou pas. Il va ensuite le chercher du regard dans la salle de classe et le voir. Il lui signifie qu'il ne l'avait pas vu et qu'il l'avait oublié. L'enseignant semble s'être mis dans une situation qui devient inconfortable car il n'avait pas vu si c'est élève était présent ou pas, il tente de sortir de cette situation en utilisant l'humour.

L’enseignant va ensuite se remettre immédiatement dans le contenu disciplinaire. La situation l’a visiblement mis mal à l’aise, il décide de recentrer les élèves sur la suite du cours.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Les semoirs en ligne Classe le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant explique qu'il n'écrit pas les mots au tableau, il les dicte et ensuite les épèle.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant indique qu'il a souhaité écrire les mots au tableau.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant explique qu'il a pris d'autres informations dans la classe et qu'ensuite il a agit en prenant un stylo et en écrivant les mots au tableau.

Dans cet épisode, l'enseignant explique qu'il n'avait prévu d'écrire les mots difficiles au tableau blanc.

Lorsque le superviseur lui a donné l'information, l'enseignant explique qu'il a pris des informations dans la classe, qu'il a vu que les élèves avaient la tête levée, pour lui cela signifie que les élèves étaient en train de réfléchir à l'orthographe des mots. *« J'ai vu qu'effectivement les élèves, ils regardaient en l'air, et qu'ils étaient en train de réfléchir comment ça s'écrivaient ».*

L'enseignant explique ensuite, qu'après avoir eu ce complément d'informations, il a décidé de prendre un stylo afin de noter les mots au tableau. Il explique que ce

n'est pas dans sa pratique habituelle de faire cela, il a plutôt l'habitude de dicter les mots et ensuite d'épeler à l'oral ceux qui paraissent difficiles à écrire pour les élèves.

L'enseignant indique qu'il a pris le premier stylo qu'il a trouvé, et qu'il a écrit au tableau. Dans un deuxième temps, il s'est rendu compte qu'il avait écrit en rouge et qu'avec cette classe, il ne faut pas puisqu'il sait qu'un élève ne voit pas cette couleur. *« J'ai attrapé le premier stylo, c'était le rouge donc j'ai commencé à écrire et la ça m'a fait tilt, à chaque fois que j'ai les terminales, mais ce n'est pas en rouge, c'est toutes les autres couleurs sauf le rouge ».*

L'enseignant explique que dans cet épisode c'était nécessaire de noter les mots au tableau car selon lui les élèves ne savaient pas écrire les mots.

Pour lui, la régulation n'a pas provoqué d'écart par rapport à ce qui était prévu. *« Non du tout, non, non, non, ça n'a pas généré d'écart du tout non. ».* Il explique que le seul écart a été le peu de temps pris afin d'attraper le stylo. *« L'écart ça a été de prendre un stylo, ça prend 5 secondes quoi ».*

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette deux photos de semoir en ligne, l'un conventionnel et l'autre à transport pneumatique des graines. Les photos des semoirs sont prises de l'arrière. Il a une jambe sur une chaise et il est appuyé sur son bureau. A ce moment là, il est en train de dicter un contenu disciplinaire aux élèves et ils sont en train de prendre des notes sur leur document.

…

L'enseignant : « **Les semoirs en ligne deux principaux types de doseurs sont proposés par les constructeurs, le dosage par cannelures avec deux « n », et celui par ergots »**

Le superviseur : « Marque au tableau les mots que tu fais écrire aux élèves « cannelures » et « ergots » ». L'enseignant explique qu'il a pris des informations dans la classe. Il a vu que les élèves avaient la tête levée, pour lui cela signifie que les élèves étaient en train de réfléchir à l'orthographe des mots. Il explique ensuite, qu'après avoir eu ce complément d'informations, il a décidé de prendre un stylo afin de noter les mots au tableau. Il explique que ce n'est pas dans sa pratique habituelle de faire cela, il a plutôt l'habitude de dicter les mots et ensuite d'épeler à l'oral ceux qui paraissent difficiles à écrire pour les élèves.

L'enseignant se baisse pour attraper une trousse, à partir de laquelle il sort des stylos. L'enseignant semble prendre en compte l'information que le superviseur vient de lui transmettre. L'enseignant indique qu'il a pris le premier stylo qu'il a trouvé, et qu'il a écrit au tableau.

Les élèves chuchotent entre eux : **« comment ça s'écrit, c'est écrit en dessous,… »**

L'enseignant en se retournant pour écrire au tableau : **« donc, heu, en cannelures »**

Un élève : **« allez, du rouge ! »**. Aucun élément ne permet de voir si l'enseignant a entendu ou pas cette remarque d'un élève.

L'enseignant **: « avec un « s », il y en a plusieurs, et ergots, Blaise, j'ai écrit en rouge, autant pour moi »**. L'enseignant semble être au courant de la difficulté de cet élève, il vient de prendre conscience qu'il a fait une erreur, et il la reconnaît auprès de l'élève.

Il explique qu'il s'est rendu compte qu'il avait écrit en rouge et qu'avec cette classe, il ne faut pas puisqu'il sait qu'un élève ne voit pas cette couleur.

L'élève en levant la main : **« ce n'est pas grave »**

L'enseignant : **« il n'est pas là ? ».** Il n'avait pas entendu la remarque précédente faite par l'élève.

L'élève : **« si je suis là »**

L'enseignant : **« je ne t'avais pas vu, je t'avais oublié déjà, ok, on a deux grands systèmes, donc ça ca varier on va pouvoir, pourquoi on a plusieurs systèmes de dosage ? On va commencer par le plus traditionnel celui que l'on retrouve le plus souvent, à cannelures ».** L'enseignant semble s'être mis dans une situation qui devient inconfortable car il n'avait pas vu si c'est élève était présent ou pas, il tente de sortir de la situation en utilisant l'humour en se remettant immédiatement dans le contenu disciplinaire.

…

L'enseignant a les deux mains appuyées sur le bureau, il continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur l'explication des différents systèmes de distributions des graines sur un semoir en ligne.

L'enseignant explique que dans cet épisode, il était nécessaire de noter les mots au tableau car selon lui les élèves ne savaient pas écrire les mots. Pour lui, la régulation n'a pas provoqué d'écart par rapport à ce qui était prévu. Pourtant, Il explique que le seul écart a été le peu de temps pris afin d'attraper le stylo et surtout il explique qu'en temps ordinaire il épelle les mots mais ne les écrits pas ce

qui montre qu'en réalité il y a eu un écart dans la manière de faire de cet enseignant.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) Oui parce que concrètement je n'aurais pas écrit au tableau pour ceux qui avait des difficultés, je l'aurai dicté, plus que écrit au tableau ouais, épeler à l'oral
b) a partir du moment où j'ai eu l'information heu et que j'ai vu des élèves commencer à réfléchir à lever les yeux en l'air effectivement oui je me suis retourné et j'ai écrit aussitôt, enfin j'ai attrapé un stylo et je l'ai écrit aussitôt
c) je me suis adapté en fonction, parce que j'ai vu qu'effectivement les élèves ils regardaient en l'air, et qu'ils étaient en train de réfléchir comment ça s'écrivaient ouais, je sais qu'il y a un élève qui ne voit pas le rouge et souvent j'ai tendance à l'oublier, j'ai attraper le premier stylo, c'était le rouge donc j'ai commencer à écrire et la ça m'a fait tilt, à chaque fois que j'ai les terminales, mais c'est pas en rouge, c'est toutes les autres couleurs sauf le rouge, donc j'ai demandé si ça allait pour l'orthographe, je ne sais pas si tu as vu et si il voyait si il voyait je crois que je lui ai demandé et il m'a dit que c'était bon et du coup après j'ai changé de stylo. Après sur un PowerPoint la trémie était rouge c'est pour ça que j'ai refait le trait en noir de chaque côté
d) la réaction des élèves et effectivement, il y avait besoin de l'écrire par rapport à la réaction des élèves, ils commençaient à regarder chaqu'un sur la copie de l'autre ou ils commencent à lever la tête en l'air pour essayer de réfléchir à comment ça s'écrit donc de suite je sais s'il faut l'écrire ou pas quoi ou le discuter l'épeler à l'oral
e) Non du tout, non, non, non, ça n'a pas généré d'écart du tout non. L'écart ça a été de prendre un stylo, ça prend 5secondes quoi. Par rapport à mon plan de départ ça ne change rien du tout.

2.3 La mise en récit : Jean S1-E2

Relevé des observables de la situation (annexe)

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette une représentation d'un système de distribution et de transport des graines sur un semoir en ligne. Il a une jambe sur une chaise et il est appuyé sur son bureau. A ce moment là, il est en train d'expliquer un contenu disciplinaire aux élèves qui sont en train d'écouter.

…

L'enseignant : « Là on est toujours sur un dosage de volume, on peut pratiquement arriver à du graine par graine, d'accord ? On les utilise notamment en poids et compagnie ces systèmes là, pour semer des poids, Ok ? On aborde le système à ergots »

L'enseignant met la main sur son oreille droite.

Le superviseur : « Fais le expliquer par un élève au tableau »

Un élève : « allo, allo ! »

L'enseignant après quelques secondes, il sourie, les élèves aussi : « Est ce qu'il y en a un qui est capable de venir l'expliquer ce fonctionnement ?, concrètement, ce que je viens d'expliquer est-ce que quelqu'un l'a compris pour venir l'expliquer aux autres ?

Un élève lève la main

L'enseignant : « Louis ! » L'enseignant pointe l'élève avec son doigt.

L'enseignant : « ça à l'air simple, on va voir ! »

L'élève se lève et va vers le tableau. Une fois arrivé au niveau de l'enseignant, celui-ci lui tend un stylo.

L'enseignant : « c'est bien ! »

L'élève est au tableau à côté du document projeté, il tient un stylo à la main. L'enseignant est assis sur une table située sur la partie droite de la salle et sur la première rangée, autrement dit sur le côté du tableau.

L'élève : « heu, donc on a la trémie là »

L'enseignant : « Ok »

L'élève : « y a les graines dedans, c'est un système de cannelures, ça fait tomber une dose là, enfin une quantité, cette quantité elle arrive dans ce cône, dans ce cône y a un souffleur, ce souffleur se met en action, enfin il est en action, le cône entraine les graines en haut vers la tête de répartition et après les graines partent dans chaque élément avec les tuyaux »

L'enseignant : « et en dessous de chaque tuyaux qu'est-ce que l'on va avoir ? »

L'élève : « le sol »

L'enseignant : « le sol ? »

Les élèves chuchotent

L'enseignant en montrant un élève du doigt : « des éléments semeurs, voilà, on va appeler ça des éléments semeurs, Ok ». L'élève qui est au tableau rend le stylo à l'enseignant, et il se dirige à sa place.

Un élève : « deux heures de colle »

L'enseignant : « On en reparlera », les élèves rigolent.

L'enseignant : « Ok, donc concrètement, il a résumé, pour la répartition, pour la tête de répartition on l'abordera, heu, se sera certainement, heu, au cours prochain, comment ça fonctionne ou comment on règle ça ? Vous aurez certainement une vidéo pour comprendre aussi, ok ?

L'enseignant : « on continue, les systèmes à ergots »

….

L'enseignant a repris sa place, les deux mains appuyé sur le bureau. Le document vidéoprojeté est toujours le même. Il continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur la distribution par ergots. Pour cela, un élève lit le document distribué par l'enseignant.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est au bureau en train d'expliquer un système distribution rencontré sur les semoirs en ligne.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur qui lui suggère de le faire expliquer par un élève au tableau.
	Les différentes péripéties	L'enseignant met la main sur son oreille et prend quelques secondes afin de comprendre ce qui vient de lui être dit.
	L'événement de résolution ou le dénouement	L'enseignant demande si un élève est capable de venir expliquer ce système de distribution. Un élève se propose et va explique au tableau.
	La situation finale	L'enseignant continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur un autre système de distribution.

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette une représentation d'un système de distribution et de transport des graines sur un semoir en ligne. Il a une jambe sur une chaise et il est appuyé sur son bureau. A ce moment là, il est en train d'expliquer un contenu disciplinaire aux élèves qui sont en train d'écouter.

Dès que l'enseignant finit d'expliquer le fonctionnement du système distribution par cannelures, le superviseur suggère à l'enseignant de faire expliquer son fonctionnement par un élève au tableau.

A ce moment là, l'enseignant met la main sur son oreille. En faisant ce geste, l'enseignant semble montrer qu'il n'entend pas convenablement ce qui lui est dit. Ensuite l'enseignant prend quelques secondes afin de réfléchir à ce qui vient de lui être dit, pendant ce temps un élève fait une blague qui semble montrer qu'il a compris que l'enseignant était en train de recevoir une information.

L'enseignant venait d'annoncer qu'il allait changer de système de distribution, il décide alors de saisir l'information afin d'agir en conséquence. Il demande alors à la classe si l'un d'entre eux serait capable d'aller au tableau pour donner une explication. L'enseignant semble vouloir conclure les explications sur ce système de distribution avant de passer au suivant.

Un élève va alors lever la main afin de montrer à l'enseignant qu'il souhaite aller au tableau. L'enseignant saisit cette information et envoie cet élève au tableau. En arrivant au tableau, l'enseignant va donner son stylo à l'élève. Par ce geste, il semble vouloir lui signifier que c'est lui maintenant qui prend sa place, de plus l'enseignant va s'écarter pour aller se mettre sur le côté de la classe s'asseoir sur une table.

L'élève va donner des explications, en regardant l'enseignant. Il cherche la validation de ses explications par l'enseignant qui lui fera des signes de la tête afin de l'encourager à continuer dans ce sens. L'élève continue.

L'enseignant semble satisfait des explications de l'élève, il va lui demander une dernière explication pour terminer le cheminement de la graine. Un autre élève

répond, l'enseignant confirme la réponse et se rapproche de l'élève au tableau. Il récupère le stylo de l'élève, il semble vouloir reprendre sa place et le déroulement du contenu disciplinaire.

Pour l'enseignant, les explications données par l'élève semblent convenables, il décide donc de continuer le déroulement de son contenu disciplinaire sur un autre système de distribution de semoir en ligne.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Les semoirs en ligne Classe le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant explique qu'il a l'habitude faire expliquer aux élèves.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant indique qu'il a fait expliquer à un élève ce qu'il venait de voir avec eux.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant explique qu'il a demandé aux élèves si l'un d'entre eux voulait venir expliquer au tableau.

Dans cet épisode l'enseignant indique qu'il a l'habitude de faire expliquer aux élèves et que dans la suite de la séance, il a renouvelé cette pratique.

Lorsque le superviseur lui a donné l'information, l'enseignant explique qu'il a posé la main sur son oreille, ensuite il a dit « oui » et ensuite il a pris quelques instants. Il indique qu'il a, donc, vu que les élèves savaient qu'il était en train de recevoir une information. *« Là ils ont compris parce que j'ai fait ça, j'ai eu un petit bon moment de silence et effectivement j'ai répondu « oui », donc forcément ils ont compris que l'on me parlait. »*

L'enseignant explique qu'ensuite il a demandé aux élèves si l'un d'entre eux voulait venir au tableau afin d'expliquer ce qui venait d'être vu. L'enseignant a vu que seulement un ou deux élèves avaient levé la main. Il précise également qu'il savait que plusieurs élèves de la classe étaient capables de répondre à cette question

mais qu'il a décidé de faire aller au tableau un élève volontaire, un élève qui avait levé la main. Les élèves n'ayant pas levé la main sont selon lui plus timide. *« Je me suis appuyé sur ceux qui ont levé la main et qui était capable de l'expliquer aux autre. J'ai voulu privilégié ceux qui voulaient participer parce qu'il y en a beaucoup d'autre qui savait le faire. Y en a d'autres qui sont plus timides et qui n'ont pas levé la main ».*
L'enseignant explique que la régulation a provoqué des écarts par rapport à ce qu'il avait prévu. En effet il indique qu'à ce moment là, il n'avait pas prévu de le faire et qu'il aurait aussi pu le faire plus tard dans le déroulement de son cours. *« ça a provoqué des écarts dans le sens où je n'avais pas prévu de la faire dans ce moment là ».*

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette une représentation d'un système de distribution et de transport des graines sur un semoir en ligne. Il a une jambe sur une chaise et il est appuyé sur son bureau. A ce moment là, il est en train d'expliquer un contenu disciplinaire aux élèves qui sont en train d'écouter.

…

L'enseignant : **« Là on est toujours sur un dosage de volume, on peut pratiquement arriver à du graine par graine, d'accord ? On les utilise notamment en poids et compagnie ces systèmes là, pour semer des poids, Ok ? On aborde le système à ergots »**

L'enseignant met sa main sur l'oreille droite. En faisant ce geste, l'enseignant semble montrer qu'il n'entend pas convenablement ce qui lui est dit.

Le superviseur : « Fais le expliquer par un élève au tableau »

Un élève : **« allo, allo ! »** Un élève fait une blague qui semble montrer qu'il a compris que l'enseignant était en train de recevoir une information.

L'enseignant explique qu'il a posé la main sur son oreille, ensuite il a dit « oui » et ensuite il a pris quelques instants. Il indique qu'il a, donc, vu que les élèves savaient qu'il était en train de recevoir une information.

L'enseignant après quelques secondes, afin de réfléchir à ce qui vient de lui être dit, il sourie, les élèves aussi : **« Est ce qu'il y en a un qui est capable de venir l'expliquer se fonctionnement, concrètement, ce que je viens d'expliquer est-ce que quelqu'un l'a compris pour venir l'expliquer aux autres ? ».**

L'enseignant semble vouloir conclure les explications sur ce système de distribution avant de passer au suivant.

L'enseignant voit que seulement un ou deux élèves ont levé la main. Il précise également qu'il sait que plusieurs élèves de la classe sont capables de répondre à cette question mais qu'il décide de faire aller au tableau un élève volontaire, un élève qui a levé la main. Les élèves, n'ayant pas levé la main, sont selon lui plus timide.

Un élève lève la main

L'enseignant : **« Louis ! »** L'enseignant pointe l'élève avec son doigt.

L'enseignant : **« ça à l'air simple, on va voir ! »**

L'élève se lève et va vers le tableau. Une fois arrivé au niveau de l'enseignant, celui-ci lui tend un stylo. Par ce geste, il semble vouloir lui signifier que c'est lui maintenant qui prend sa place, de plus l'enseignant va s'écarter pour aller se mettre sur le côté de la classe s'asseoir sur une table.

L'enseignant : **« c'est bien ! »**

L'élève est au tableau à côté du document projeté, il tient un stylo à la main. L'enseignant est assis sur une table situé sur la partie droite de la salle et sur la première rangée, autrement dit sur le côté du tableau.

L'élève : **« heu, donc on a la trémie là »**

L'enseignant : **« Ok »**

L'élève : **« y a les graines dedans, c'est un système de cannelures, ça fait tomber une dose là, enfin une quantité, cette quantité elle arrive dans ce cône, dans ce cône y a un souffleur, ce souffleur se met en action, enfin il est en action, le cône entraine les graines en haut vers la tête de répartition et après les graines partent dans chaque éléments avec les tuyaux ».** Il cherche la validation de ses explications par l'enseignant qui lui fait des signes de la tête afin de l'encourager à continuer dans ce sens. L'enseignant semble satisfait des explications de l'élève, il va lui demander une dernière explication pour terminer le cheminement de la graine.

L'enseignant : « **et en dessous de chaque tuyaux qu'est-ce que l'on va avoir ? »**

L'élève : **« le sol »**

L'enseignant : **« le sol ? »**

Les élèves chuchotent.

L'enseignant en montrant un élève du doigt : **« des éléments semeurs, voilà, on va appeler ça des éléments semeurs, Ok ».** L'élève qui est au tableau rend le stylo à l'enseignant, et il se dirige à sa place. L'enseignant en ayant récupéré le stylo semble vouloir reprendre sa place et la main sur le déroulement du contenu disciplinaire.

Un élève : **« deux heures de colle »**

L'enseignant : **« On en reparlera »**, les élèves rigolent.

L'enseignant : **« Ok, donc concrètement, il a résumé, pour la répartition, pour la tête de répartition on l'abordera, heu, se sera certainement, heu, au cours prochain, comment ça fonctionne ou comment on règle ça ? Vous aurez certainement une vidéo pour comprendre aussi, ok ? »**

L'enseignant : **« on continue, les systèmes à ergots ».** Pour lui, les explications données par l'élève semblent convenables, il décide donc de continuer le déroulement de son contenu disciplinaire sur un autre système de distribution de semoir en ligne.

….

L'enseignant a repris sa place, les deux mains appuyées sur le bureau. Le document vidéoprojeté est toujours le même. Il continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur la distribution par ergots. Pour cela, un élève lira le document distribué par l'enseignant.

L'enseignant explique que la régulation à provoquer des écarts par rapport à ce qu'il avait prévu. En effet, il précise qu'à ce moment là, il n'avait pas prévu de le faire et qu'il aurait aussi pu le faire plus tard dans le déroulement de son cours. Dans cet épisode l'enseignant indique qu'il a l'habitude de faire expliquer aux élèves et que dans la suite de la séance, il a renouvelé cette pratique.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) Ca m'arrive de faire expliquer aux élèves, ça m'est arrivé plusieurs fois après, c'est vrai que je ne les fais pas forcement venir devant la classe mais je les fais expliquer à leur place, donc heu, à l'oral mais de leur place. Je lui ai fais expliquer, ça m'arrive de le faire de temps en temps, pour voir si ils suivent bien et pour ce qui n'ont pas suivi et bé ça leur rappelle. Je ne l'avais pas forcément prévu mais c'est toujours intégré, j'ai tendance à le faire de temps en temps donc ça n'a pas forcément dérangé.

b)c) J'ai entendu l'information, j'ai posé directement la question aux élèves, qui es qui peut vraiment me l'expliquer sans…heu…bon ils ont de suite compris que j'avais reçu une information. Là ils ont compris parce que j'ai fais ça, j'ai eu un petit bon moment de silence et effectivement j'ai répondu « oui », donc forcément ils ont compris que l'on me parlait. Et donc j'ai posé une question qui est capable de me l'expliquer le paragraphe que l'on vient de voir, et là, y en a un ou deux qui ont levé la main et y en a un qui l'a expliqué oui, expliquer au tableau.

d) Ils m'ont influencé du moment que tous n'ont pas levé la main, donc heu, donc du coup je me suis appuyé sur ceux qui ont levé la main et qui était capable de l'expliquer aux autre. J'ai voulu privilégié ceux qui voulaient participer parce qu'il y en a beaucoup d'autre qui savait le faire. Y en a d'autres qui sont plus timides et qui n'ont pas levé la main.

e) oui provoqué, ça a provoqué des écarts dans le sens où je n'avais pas prévu de la faire dans ce moment là, mais pas tant que ça parce que j'aurais pu très bien au paragraphe après, demander à un élève qu'il nous réexplique les deux paragraphes à même temps, donc ça n'a pas changé grand chose, un petit peu mais très peu quoi.

2.4 La mise en récit : Jean S2-E1

Relevé des observables de la situation (annexe)

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette une photo de la distribution à ergots sur un semoir en ligne. La photo de la distribution est prise par le dessus. Il est debout à son bureau et appuyé sur celui-. A ce moment là, il est en train de faire lire un contenu disciplinaire par un élève et les autres sont en train d'écouter et de regarder leur document.

…

L'enseignant : « ok, qui me lit le paragraphe »

Un élève de la première rangée lève la main.

L'enseignant : « Vas-y »

L'élève lit à haute voix le paragraphe.

Le superviseur : « Tu peux te déplacer dans la salle »

L'enseignant met sa main sur son oreille.

L'enseignant : « ok continue »

L'élève continue de lire, l'enseignant est allé s'asseoir sur une table de la première rangée.

L'enseignant : « si vous vous arrêtez sur la photo vous voyez, pour semer du grain par grain c'est ce que je vous ai dit tout à l'heure, d'habitude concrètement dans quel sens ça va tourner ? Ça va tourner dans ce sens. »

L'enseignant montre sur le vidéoprojecteur.

L'enseignant : « ça prend la graine tombe ici, elle fait un quart de tour ou un demi-tour suivant où est positionnée la trémie, ça tombe en dessous, d'accord, pour avoir du grain par grain avec de l'ergot, on va faite différemment, on va tourner en sens inverse, les graines arrivent ici et on va faire le tour inverse, c'est à dire la graine, elle va monter, elle va pratiquement faire le tour pour retomber, vous le voyez sur la photo, et là on va arriver pratiquement sur du grain par grain, pratiquement. On n'est pas sur des semoirs monograine, on n'a pas un système de sélecteur sur les ergots. Ca peut arriver que l'on ait quelques gaines en plus mais on se rapproche du grain par grain par contre, ok ? »

Un élève : « je ne vois pas le sens »

L'enseignant : « le sens ?

Un élève : « Pourquoi quand ça tourne dans l'autre sens, ça… »

L'enseignant : « Concrètement, comment je peux expliquer ça, heu… quand ta ton volume comme ça, ta trémie comme ça, ta ton système de dosage par ici, ta ton ergot qui arrive là, il te prend des graines et il tourne, c'est à dire que les graines qui sont en contacts sur les côtés peuvent venir avec, si on met dans l'autre sens, ta graine elle va venir se positionner où ? Elle va venir se positionner ici, celles qui sont sur le côté quand on va lever, elles tombent, on a ce système de triage qui est comme ça, et là…on a tendance à en prendre plusieurs, on un meilleur système de dosage comme ça, qui se rapproche du grain par grain comme ça, d'accord ? L'enseignant est au tableau, il montre sur le document vidéoprojeté et il dessine sur l'autre partie du tableau.

L'enseignant : « on passe sur la distribution, on passe sur une autre partie du cours, on a vu les systèmes de dosage. Qui est-ce qui me rappelle les différents systèmes ?

Un élève : « cannelures et à ergots »

L'enseignant : « cannelures, ergots. Dans les cannelures les deux différents que l'on a ?

Un élève : « droite »

Un autre élève : « et héliocoïdale »

L'enseignant : « droite et hélicoïdale, ok très bien, on continue ? Qui est-ce qui lit ? Allez Sébastien !»

L'élève : « Le cylindre à ergots est un système sensiblement orienté vers la distribution… »

L’enseignant en se déplaçant une rangée de la salle de classe : « ça fait plaisir, tu écoutes, on passe à la distribution pneumatique ! »

L’élève : « les semoirs équipés d’une distribution pneumatique… » L’enseignant se met à côte l’élève qui est en train de lire et il regarde furtivement le document de l’élève puis le sien.

L’enseignant continue le cours en faisant lire les élèves, en donnant des explications et en dictant du contenu, tout en se déplaçant dans cette rangée jusqu’à la fin du paragraphe sur la distribution pneumatique (2 min)

Il continuera ensuite le cours depuis son bureau, le document vidéoprojeté est le même qu’au début de l’épisode.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est en train de faire lire par un élève le contenu disciplinaire de son document.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur qui lui suggère de se déplacer dans la salle.
	Les différentes péripéties	L'enseignant répond à la question d'un élève sur le fonctionnement de la distribution à ergots.
	L'événement de résolution ou le dénouement	L'enseignant se déplace dans une rangée de la salle de classe, en traitant la distribution pneumatique.
	La situation finale	L'enseignant reprend sa place, entre le bureau et le tableau pour continuer le déroulement de son contenu disciplinaire.

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette une photo de la distribution à ergots sur un semoir en ligne. La photo de la distribution est prise par le dessus. Il est debout à son bureau et appuyé sur celui-. A ce moment là, il est en train de faire lire un contenu disciplinaire par un élève et les autres sont en train d'écouter et de regarder leur document.

Un élève est en train de lire sur son document, le fonctionnement de la distribution à ergots. A ce moment là, le superviseur suggère à l'enseignant de se déplacer dans la salle de classe. L'enseignant pose la main sur son oreille, il semble ne pas entendre correctement ce qui lui ait dit. Les élèves ne le voient pas, ils sont en train de regarder leur document.

A ce moment là, aucun élément ne permet de voir si l'enseignant a bien compris ce qui vient de lui être dit par le superviseur.

L'élève poursuit sa lecture, et à la fin l'enseignant donne des compléments d'informations sur ce qui vient d'être lu.

Ensuite, un élève pose une question sur l'explication que vient de donner l'enseignant, il semble ne pas avoir bien compris le fonctionnement de cette distribution. L'enseignant semble avoir saisi que l'élève n'a pas bien assimilé ce qui vient d'être expliqué. L'enseignant va alors redonner une explication en changeant d'approche et en dessinant au tableau ce que l'élève n'a pas compris.

Au terme de cette explication, l'enseignant considère que l'élève a compris, sans le vérifier. Il semble avoir pris des éléments auprès de l'élève qui lui font penser qu'il a compris.

Il décide alors de passer à la distribution suivante, la distribution pneumatique. A ce moment là l'enseignant demande à un élève de lire sur son document. L'élève commence à lire et l'enseignant se rend compte qu'il ne lit pas le bon paragraphe. Il lui signale oralement, qu'il ne suit pas tout en se rapprochant de lui. Par ces deux gestes, l'enseignant montre à l'élève qu'il le surveille de manière attentive.

L'élève poursuit ensuite la lecture en prenant le paragraphe attendu par l'enseignant. Celui-ci se déplace dans la rangée, durant cette période, il ne regarde pas les documents des élèves, leurs prises de notes, il regarde son document à lui.

Il continue le déroulement de son cours, en circulant dans cette rangée. Par ce geste l'enseignant montre qu'il est présent dans la salle auprès des élèves, sans pour autant vérifier leurs prises de notes.

A la fin de ce paragraphe sur la distribution pneumatique, l'enseignant poursuit le déroulement de son contenu disciplinaire sur le transport des graines dans un semoir en ligne, en revenant à sa place initiale entre le bureau et le tableau.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Les semoirs en ligne Classe le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant explique qu'il a attendu d'être sur une partie pertinente du cours, pour lui, afin d'agir.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant indique qu'il a souhaité se déplacer afin de vérifier la prise de notes des élèves.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant explique qu'il a ciblé des élèves en fonction de ce qu'il sait d'eux pour les observer et contrôler qu'ils avaient une prise de notes correcte.

Dans cet épisode, l'enseignant précise que l'information a provoqué des écarts dans sa pratique car il n'avait pas prévu de se déplacer à ce moment là dans la salle de classe. *« Oui concrètement, parce que je n'avais pas prévu de me déplacer à ce moment là ».*

Lorsque le superviseur lui a donné l'information, l'enseignant explique qu'il a tout de suite compris ce qui venait de lui être dit. Il indique qu'il a décidé de ne pas agir de suite car il n'en voyait pas l'intérêt. Il a donc pris le parti d'attendre un moment plus opportun dans la suite de son déroulement de la séance pour agir. En effet pour lui, il est plus pertinent de se déplacer pour vérifier la prise de notes à un

moment où les élèves sont en train de noter. *« Je n'ai pas vu l'utilité de l'utiliser de suite j'ai préféré me déplacer après quand ils avaient de quoi écrire ».*

L'enseignant explique qu'ensuite lorsqu'il s'est déplacé pour vérifier la prise de notes des élèves, il a décidé d'en choisir quelques uns en fonction de la connaissance qu'il en a. Il a donc observé un élève en particulier parce qu'il sait qu'il a des difficultés de compréhension, selon lui, et ensuite il a observé les élèves du fond de la classe car il sait qu'ils ne sont pas toujours attentifs au déroulement de la séance. *« J'ai regardé Alexandre d'abord au début parce qu'il a des difficultés de compréhension et au fond parce qu'ils ont tendance à être plus bavards entre eux donc pas forcément entendre ce que je dis. »*

L'enseignant indique donc, que c'est le déroulement de son cours qui l'a fait agir et qu'ensuite il a agi en fonction de la connaissance qu'il a des élèves. Il dit que ces gestes lui ont donné des informations sur la prise de notes des élèves qui lui a semblé correcte. Il explique qu'il a donc décidé de poursuivre le déroulement de son contenu disciplinaire.

Pour l'enseignant l'information donnée par le superviseur n'a pas provoqué d'écart puisqu'il a pu agir tout en continuant le déroulement de sa séance. *« Du tout parce que je continue à dicter le temps que je me déplace ».*

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette une photo de la distribution à ergots sur un semoir en ligne. La photo de la distribution est prise par le dessus. Il est debout à son bureau et appuyé sur celui-. A ce moment là, il est en train de faire lire un contenu disciplinaire par un élève et les autres sont en train d'écouter et de regarder leur document.

…

L'enseignant : **« ok, qui me lit le paragraphe »**

Un élève de la première rangée lève la main.

L'enseignant : **« vas-y »**

L'élève lit à haute voix le paragraphe.

Le superviseur : **« tu peux te déplacer dans la salle »**

L'enseignant met la main sur son oreille, il semble ne pas entendre correctement ce qui lui est dit. Les élèves ne le voient pas, ils sont en train de regarder leur document. A ce moment là, aucun élément ne permet de voir si l'enseignant a bien compris ce qui vient de lui être dit par le superviseur.

L'enseignant explique qu'il a tout de suite compris ce qui venait de lui être dit. Il indique qu'il décide de ne pas agir de suite car il n'en voit pas l'intérêt. Il prend donc le parti d'attendre un moment plus opportun dans la suite de son déroulement de la séance pour agir. L'enseignant : **« ok continue »**

L'élève continue de lire, l'enseignant est allé s'asseoir sur une table de la première rangée.

L'enseignant : **« si vous vous arrêtez sur la photo vous voyez, pour semer du grain par grain c'est ce que je vous ai dit tout à l'heure, d'habitude concrètement dans quel sens ça va tourner ? Ça va tourner dans ce sens. »**

L'enseignant montre sur le vidéoprojecteur.

L'enseignant : **« ça prend la graine tombe ici, elle fait un quart de tour ou un demi-tour suivant où est positionnée la trémie, ça tombe en dessous, d'accord, pour avoir du grains par grain avec de l'ergot, on va faite différemment, on va tourner en sens inverse, les graines arrivent ici et on va faire le tour inverse, c'est à dire la graine, elle va monter, elle va pratiquement faire le tour pour retomber, vous le voyez sur la photo, et là on va arriver pratiquement sur du grain par grain, pratiquement. On n'est pas sur des semoirs monograine, on n'a pas un système de sélecteur sur les ergots. Ca peut arriver que l'on ait quelques gaines en plus mais on se rapproche du grain par grain par contre, ok ? »**

Un élève : **« je ne vois pas le sens »**

L'enseignant : **« le sens ?** »

Un élève : **« Pourquoi quand ça tourne dans l'autre sens, ça… »**. Il semble ne pas avoir bien compris le fonctionnement de cette distribution.

L'enseignant semble avoir saisi que l'élève n'a pas bien compris ce qui vient d'être expliqué. L'enseignant va alors redonner une explication en changeant d'approche et en dessinant au tableau ce que l'élève n'a pas compris.

L'enseignant : **« concrètement, comment je peux expliquer ça, heu… quand ta ton volume comme ça, ta trémie comme ça, ta ton système de dosage par ici, ta ton ergot qui arrive là, il te prend des graines et il tourne, c'est à dire que les graines qui sont en contacts sur les côté peuvent venir avec, si on met dans l'autre sens, ta graine elle va venir se positionner où ? Elle va venir se positionner ici, celles qui sont sur le côté quand on va lever, elles tombent, on a ce système de triage qui est comme ça, et là…on a tendance à en prendre plusieurs, on un meilleur système de dosage comme ça, qui se rapproche du grain par grain comme ça, d'accord ?** ».

Pendant cette explication, l'enseignant considère que l'élève a compris sans le vérifier concrètement mais. Il semble avoir pris des éléments auprès de l'élève qui lui font penser que c'est bon. L'enseignant **: « on passe sur la distribution, on**

passe sur une autre partie du cours, on a vu les systèmes de dosage. Qui est-ce qui me rappelle les différents systèmes ? »

Un élève : **« cannelures et à ergots »**

L'enseignant : « **cannelures, ergots. Dans les cannelures les deux différents que l'on a ? »**

Un élève : **« droite »**

Un autre élève : **« et héliocoïdale »**

L'enseignant : **« droite et hélicoïdale, ok très bien, on continue ? Qui est-ce qui lit ? Allez Sébastien !»**

L'élève : **« Le cylindre à ergots est un système sensiblement orienté vers la distribution… »**

L'enseignant semble se rendre compte qu'il ne lit pas le bon paragraphe, en se déplaçant dans une rangée de la salle de classe, il dit : **« ça fait plaisir, tu écoutes, on passe à la distribution pneumatique ! ».** Par ces deux gestes, l'enseignant montre à l'élève qu'il le surveille de manière attentive.

L'élève : **« les semoirs équipés d'une distribution pneumatique… »**

L'enseignant se met à côte l'élève qui est en train de lire et il regarde furtivement le document de l'élève puis le sien.

L'enseignant continue le cours en faisant lire les élèves, en donnant des explications et en dictant du contenu, tout en se déplaçant dans cette rangée jusqu'à la fin du paragraphe sur la distribution pneumatique (2 min). Il se déplace dans la rangée, durant cette période, il ne regarde pas les documents des élèves, leurs prises de notes, il regarde son document à lui. Par ce geste l'enseignant montre qu'il est présent dans la salle auprès des élèves,

Pourtant, l'enseignant explique qu'ensuite lorsqu'il s'est déplacé pour vérifier la prise de notes des élèves, il a décidé d'en choisir quelques uns en fonction de la connaissance qu'il en a. Il a donc observé un élève en particulier parce qu'il sait qu'il a des difficultés de compréhension, selon lui, et ensuite il a observé les élèves du fond de la classe car il sait qu'ils ne sont pas toujours attentifs au déroulement de la séance.

Il continue ensuite le cours depuis son bureau, le document vidéoprojeté est le même qu'au début de l'épisode.

Pour l'enseignant l'information donnée par le superviseur n'a pas provoqué d'écart puisqu'il a pu agir tout en continuant le déroulement de sa séance. Pourtant l'enseignant précise qu'il n'avait pas prévu d'agir de cette manière.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) Oui concrètement, parce que je n'avais pas prévu de me déplacer à ce moment là dans la salle, mais au niveau du temps ça ne change rien du tout puisque j'ai continué à parler tout en me déplaçant

b) J'ai écouté l'information par contre je n'ai pas vu, j'ai de suite assimilé l'information, mais je n'ai pas vu l'utilité de l'utiliser de suite j'ai préféré me déplacer après quand ils avaient de quoi écrire. C'est à dire que quand ils écrivaient je pouvais me déplacer et continuer à leur dicter et vérifier à même temps s'ils prenaient tous des notes. J'ai pris l'information je l'ai gardé en mémoire et quand ça a été le bon moment pour moi j'ai agit.

c) Je n'ai pas été influencé par les élèves mais plutôt par le cours, j'ai plutôt attendu parce qu'on était sur deux paragraphe ou il n'y avait pas vraiment de texte à trou qu'ils devaient compléter donc j'ai attendu que l'on passe à l'autre paragraphe où ils avaient de quoi écrire de façon à pouvoir me déplacer et vérifier s'ils prenaient bien leur cours. J'ai vérifié s'ils écrivaient bien et s'il n'y avait pas de faute et s'ils prenaient bien et s'ils entendaient bien ce que je disais. J'ai regardé Alexandre d'abord au début parce qu'il a des difficultés de compréhension et au fond parce qu'ils ont tendance à être plus bavards entre eux donc pas forcément entendre ce que je dis. J'ai ciblé quelques élèves suivants leurs comportements ou leurs difficultés.

d) Le déroulement du cours, j'ai agit suivant le déroulement du cours pour agir au bon moment et j'ai agit suivant les élèves suivant le caractère des élèves en quelque sorte. Au vu de ce que j'ai vu, je me suis dit c'est bon c'est bien noté donc j'ai décidé de continuer

e) du tout parce que je continue à dicter le temps que je me déplace, je ne me suis pas senti du tout perturbé par cette information.

2.5 La mise en récit : Jean S2-E2

Relevé des observables de la situation (annexe)

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette deux photos de semoir en ligne, l'un conventionnel et l'autre à transport pneumatique des graines. Les photos des semoirs sont prises de l'arrière. Il est debout situé entre le bureau et le tableau. A ce moment là, il est en train d'expliquer un contenu disciplinaire, sur les boites à vitesses des semoirs en ligne, aux élèves et ils sont en train d'écouter.

…

Un élève : « ça à sonné là ! »

L'enseignant : « je pense, vu l'heure vous allez me l'expliquer pour la prochaine fois d'accord ?

Les élèves bavardent.

L'enseignant : « vous me le faites pour… »

Un élève : « vendredi »

L'enseignant : « Pour la prochaine fois, vous m'expliquerez comment ça fonctionne. Il y en aura un, eux, ou trois qui passeront à l'oral »

Le superviseur : « Prends un élève pour expliquer ce qu'il a retenu »

Un élève : « expliquer quoi Monsieur ? » Les élèves commencent à ranger leurs affaires. L'enseignant fait un signe avec ses bras.

Un autre élève : « et bé, comment ça marche. »

L'enseignant : « vous lui expliquerez, avant de partir, ne rangez pas ce n'est pas la peine, avant de partir, qui c'est qui me résume un peu ce que l'on a vu aujourd'hui ? »

Un élève : « le semoir ». Les élèves ont leurs affaires rangées, certains n'ont pas fini, d'autres ont le sac sur la table. Les élèves sont toujours assis à leur place.

Plusieurs autres élèves : « pneumatique et mécanique ». Des élèves sont en train de ranger leurs affaires.

L'enseignant : « allez, un qui me résume ça, les grandes lignes. »

Un élève lève la main.

L'enseignant : « vas-y »

L'élève : « alors on a vu le semoir mécanique et le semoir pneumatique »

L'enseignant : « ouais »

L'élève : « Il y a plusieurs types de distribution…. »

L'enseignant : « ça c'est sur quel semoir, ça ?»

L'élève : « pneumatique »

L'enseignant : « pneumatique ? »

L'élève : « ah, non, non mécanique »

L'enseignant : « mécanique, on a les deux, sur l'autre on aura qu'à cannelures, on a vu concrètement deux semoirs différents mécanique et pneumatique, les doseurs comme tu m'as dit qui changent… ? »

Un autre élève prend la parole. Il y beaucoup de bruit dans la salle, les élèves parlent entre eux, et certains se sont retournés pour discuter. Toutes les affaires des élèves sont rangées.

A la fin de l'explication de l'élève, l'enseignant dit : « ok, donc je vous lâche, mardi les SDC je ne vous ai pas je suis en journée chantier »

Un élève : « ah merde, fais chier… ». Les élèves se lèvent et partent.

Les élèves quittent la salle et l'enseignant est à son bureau en train de ranger ses affaires.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est en train d'indiquer aux élèves que c'est la fin du cours et qu'il souhaite arrêter là.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur qui lui suggère de faire exposer à un élève ce qu'il a retenu.
	Les différentes péripéties	Alors que les élèves sont en train de ranger leurs affaires l'enseignant va demander si quelqu'un veut expliquer ce qu'ils ont vu aujourd'hui.
	L'événement de résolution ou le dénouement	Deux élèves vont dire ce qu'ils ont retenu de la séance de cours.
	La situation finale	Les élèves quittent la salle et l'enseignant range ses affaires.

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette deux photos de semoir en ligne, l'un conventionnel et l'autre à transport pneumatique des graines. Les photos des semoirs sont prises de l'arrière. Il est debout situé entre le bureau et le tableau. A ce moment là, il est en train d'expliquer un contenu disciplinaire, sur les boites à vitesses des semoirs en ligne, aux élèves et ils sont en train d'écouter.

Un élève interpelle l'enseignant en lui signalant que ça a sonné. L'enseignant lui répond que vu l'heure, ils devront faire un exercice pour la prochaine fois. Pourtant l'enseignant ne semble pas avoir regardé l'heure.

Les élèves vont donc commencer à s'agiter et à ranger leurs affaires, pendant ce temps l'enseignant leur explique ce qu'il attend d'eux comme travail pour la séance suivante. A ce moment là, le superviseur, va suggérer à l'enseignant de faire expliquer à un élève ce qu'il a retenu de la séance. L'enseignant prend quelques secondes, qui semblent montrer qu'il est en train de réfléchir, et pendant ce temps les élèves sont en train de ranger leurs affaires. Un élève pose une question à l'enseignant à laquelle il ne répondra que plus tardivement, mais en même temps il demande aux autres élèves de prendre en charge la réponse et de la fournir plus tard à l'élève demandeur.

Ensuite, l'enseignant reprend la parole, alors que les élèves s'agitent en rangeant leurs affaires, pour leur demander de ne pas les ranger. En disant cela, il semble vouloir leur signifier que le cours n'est pas terminé.

Dans la foulée, il demande aux élèves si l'un d'entre eux peut résumer ce qui a été vu durant cette séance. L'enseignant utilise le mot « un peu », afin d'indiquer que ce sera rapide.

Les élèves se mettent à répondre de manière non ordonnée, dans un bruit ambiant assez important qui ne permet pas de distinguer qui parle.

L'enseignant semble vouloir ramener les élèves sur la dernière consigne qu'il vient de donner. Il demande alors si quelqu'un souhaite prendre la parole pour répondre. Un élève lève la main, et l'enseignant lui donne la parole, le bruit diminue.

L'élève explique ce qu'il retenu de la séance, un autre élève vient compléter an ajoutant des éléments sur le contenu disciplinaire qui vient d'être vu.

L'enseignant semble satisfait des explications données par ces deux élèves, de plus il semble sentir que les élèves s'agitent de plus en plus. Il décide donc d'indiquer

aux deux élèves qu'il est d'accord avec leurs explications tout en les complétant un peu et il indique ensuite que c'est la fin du cours. Les élèves commencent donc à se lever et à sortir de la salle de classe.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Classe le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	

Dans cet épisode, l'enseignant explique que les élèves étaient en train de partir lorsqu'il a reçu l'information.

Il précise qu'au moment où il reçoit cette information, pour lui le cours était fini, il n'avait donc pas prévu de continuer en faisant réaliser un bilan de la séance par les élèves.

Ensuite l'enseignant précise, qu'il a demandé oralement à l'ensemble de la classe si quelqu'un souhaitait faire un résumé de ce qui venait d'être vu dans ce cours. L'enseignant dit qu'il a ensuite vu que plusieurs élèves levaient la main et qu'à ce moment là il a décidé de demander à un élève qu'il estime en difficulté de répondre. *« Plusieurs ont levé la main, j'ai choisi un élève volontairement qui a plus de difficultés qui était devant à droite de m'expliquer pour voir s'il avait bien retenu ».*

L'enseignant explique qu'il a vu que cet élève connaissait les grands titres du cours qui avaient été abordés mais qu'il n'arrivait pas les expliquer. Il dit qu'il ensuite

choisi de faire participer un élève moins en difficulté afin de compléter les réponses du premier élève. L'enseignant précise qu'il a agit$ en tenant compte de la connaissance qu'il a de la classe. *« C'est plutôt le suivi des élèves, la connaissance des élèves, qui m'a fait cibler à ce moment là ».*

Pour l'enseignant la régulation a provoqué des écarts par rapport à ce qu'il avait prévu. Pour lui le cours était terminé et il a donc pris deux ou trois minutes supplémentaires afin de faire résumer à deux élèves de la classe ce qui venait d'être vu. L'enseignant indique que dans l'avenir, il gardera cinq minutes à la fin de la séance pour faire participer les élèves pour voir ce qu'ils ont retenu de la séance. *« Il faudra prévoir un peu plus de temps au moins cinq minutes pour faire participer les élèves pour voir ce qu'ils ont retenus à la fin ».*

Pour l'enseignant, ces quelques minutes de participation en fin de séance permettront aux élèves de se remémorer tout ce qui été vu et pour ceux qui n'ont pas suivi l'intégralité du cours, ils auront l'occasion de voir tout ce qui a été vu.

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule dans une salle de classe de l'établissement. Les élèves sont au nombre de 16 et sont assis de la manière suivante. Sur la partie de droite, les élèves sont assis sur des tables individuelles contre les fenêtres, et ensuite les tables sont groupées par paires formant une ligne au milieu et une autre sur la gauche. L'ensemble des élèves est réparti sur quatre rangées.

L'enseignant est en train de réaliser un cours sur les matériels de semis, en l'occurrence les semoirs en ligne. Il se trouve au bureau, placé au milieu de la salle de classe et il dispose d'un tableau blanc composé de trois parties. L'enseignant utilise un vidéoprojecteur et l'image est projetée sur la partie gauche du milieu du tableau.

Dans cet épisode l'enseignant projette deux photos de semoir en ligne, l'un conventionnel et l'autre à transport pneumatique des graines. Les photos des semoirs sont prises de l'arrière. Il est debout situé entre le bureau et le tableau. A ce moment là, il est en train d'expliquer un contenu disciplinaire, sur les boites à vitesses des semoirs en ligne, aux élèves et ils sont en train d'écouter.

…

Un élève : **« ça à sonné là ! »**

L'enseignant : **« je pense, vu l'heure vous allez me l'expliquer pour la prochaine fois d'accord ? »** Pourtant l'enseignant ne semble pas avoir regardé l'heure.

Les élèves bavardent.

L'enseignant : « **vous me le faites pour… »**

Un élève : **« vendredi »**

L'enseignant : **« Pour la prochaine fois, vous m'expliquerez comment ça fonctionne. Il y en aura un, eux, ou trois qui passeront à l'oral »**

Le superviseur : « prends un élève pour expliquer ce qu'il a retenu » L'enseignant précise qu'au moment où il reçoit cette information, pour lui le cours était fini, il n'avait donc pas prévu de continuer en faisant réaliser un bilan de la séance par les élèves.

Un élève : **« expliquer quoi Monsieur ? »** Les élèves commencent à ranger leurs affaires. L'enseignant fait un signe avec ses bras. L'enseignant prend quelques secondes, qui semblent montrer qu'il est en train de réfléchir.

Un autre élève : **« et bé, comment ça marche. »**

L'enseignant : **« vous lui expliquerez, avant de partir, ne rangez pas ce n'est pas la peine, avant de partir, qui c'est qui me résume un peu ce que l'on a vu aujourd'hui ? »** En demandant aux élèves de ne pas ranger leurs affaires, il semble vouloir leur signifier que le cours n'est pas terminé. L'enseignant utilise le mot « un peu », afin d'indiquer que ce sera rapide. L'enseignant précise, qu'il a demandé oralement à l'ensemble de la classe si quelqu'un souhaitait faire un résumé de ce qui venait d'être vu dans ce cours.

Un élève : **« le semoir ».** Les élèves ont leurs affaires rangées, certains n'ont pas fini, d'autres ont le sac sur la table. Les élèves sont toujours assis à leur place.

Plusieurs autres élèves : **« pneumatique et mécanique ».** Des élèves sont en train de ranger leurs affaires.

L'enseignant : « **allez, un qui me résume ça, les grandes lignes. »** L'enseignant semble vouloir ramener les élèves sur la dernière consigne qu'il vient de donner.

Un élève lève la main. L'enseignant dit qu'il a vu que plusieurs élèves levaient la main et qu'à ce moment là il a décidé de demander à un élève qu'il estime en difficulté de répondre.

L'enseignant : **« vas-y »**

L'élève : **« alors on a vu le semoir mécanique et le semoir pneumatique »**

L'enseignant : **« ouais »**

L'élève : **« Il y a plusieurs types de distributions…. »**

L'enseignant : **« ça c'est sur quel semoir, ça »**

L'élève : **« pneumatique »**

L'enseignant : **« pneumatique ? »**

L'élève : **« ah, non, non mécanique »**

L'enseignant : **« mécanique, on a les deux, sur l'autre on aura qu'à cannelures, on a vu concrètement deux semoirs différents mécanique et pneumatique, les doseurs comme tu m'as dit qui changent… ? »**

L'enseignant explique qu'il a vu que cet élève connaissait les grands titres du cours qui avaient été abordés mais qu'il n'arrivait pas les expliquer, il donne lui même des complèments amorçant la suite de la réponse,. Il dit qu'il ensuite choisi de faire participer un autre élève moins en difficultés afin de compléter les réponses du

premier élève. L'enseignant précise qu'il agit en tenant compte de la connaissance qu'il a de la classe.

Un autre élève prend la parole. Il y beaucoup de bruit dans la salle, les élèves parlent entre eux, et certains se sont retournés pour discuter. Toutes les affaires des élèves sont rangées.

Pour l'enseignant, ces quelques minutes de participation en fin de séance permettent aux élèves de se remémorer tout ce qui été vu et pour ceux qui n'ont pas suivi l'intégralité du cours, ils auront l'occasion de voir tout ce qui a été vu.

A la fin de l'explication de l'élève, l'enseignant dit : **« ok, donc je vous lâche, mardi les SDC je ne vous ai pas je suis en journée chantier ».** L'enseignant semble satisfait des explications données par ces deux élèves, de plus il semble sentir que les élèves s'agitent de plus en plus. Il décide donc d'indiquer aux deux élèves qu'il est d'accord avec leurs explications et il indique ensuite que c'est la fin du cours.

Un élève : **« ah merde, fais chier… ».** Les élèves se lèvent et partent.

Les élèves quittent la salle et l'enseignant est à son bureau en train de ranger ses affaires.

Pour l'enseignant la régulation a provoqué des écarts par rapport à ce qu'il avait prévu. Pour lui le cours était terminé et il a donc pris deux ou trois minutes supplémentaires afin de faire résumer à deux élèves de la classe ce qui venait d'être vu. L'enseignant indique que dans l'avenir, il gardera cinq minutes à la fin de la séance pour faire participer les élèves pour voir ce qu'ils ont retenu de la séance.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) Oui pour moi ils partaient, donc ça les fais rester deux trois minutes de plus donc ça ne change pas grand chose et oui il faudra prévoir un peu plus de temps au moins cinq minutes pour faire participer les élèves pour vois ce qu'ils ont retenus à la fin ouais. Ce n'était pas prévu à l'origine

b) j'ai demandé oralement à un élève de m'expliquer donc pas à un élève en particulier. Plusieurs ont levé la main, j'ai choisi un élève volontairement qui a plus de difficultés qui était devant à droite de m'expliquer pour voir s'il avait bien retenu donc concrètement il a retenu les grands titres mais il a des difficultés à le retranscrire, l'expliquer et c'est un autre élève qui a compléter l'explication, c'est un élève qui a des facilités dans la classe quoi.

c) oui

d) Pas forcément des indices sur le moment même c'est plutôt le suivi des élèves, la connaissance des élèves, qui m'a fait cibler à ce moment là.

e) oui les trois minutes de participation à la fin des deux élèves pour résumer le cours ce n'était pas prévu. Effectivement avant de partir à tous les élèves de se remémorer ce que l'on a vu dans le cours ou de et bé té, s'ils étaient absent un moment et que je ne l'ai pas remarqué qu'ils étaient ailleurs en train de regarder autre chose ou de discuter que je ne l'ai pas remarqué, de ce dire et bé ça ils en ont parlé et je ne l'ai pas entendu et de le reprendre quoi. Ca permet de faire un petit résumé on va dire de ce que l'on a vu pour la prochaine fois voilà.

Bonus : ressenti dispositif (réalisé uniquement avec cet enseignant) : *J'avais un écho tous le temps je m'entendais parler, alors soit c'était dû à mon téléphone qui de loin et bien il capte très bien les paroles. J'aurais du laisser mon téléphone au fond de la classe quoi pour ne pas avoir l'écho. Donc j'avais un écho donc je m'entendais toujours parler ce qui est un peu déstabilisant, j'ai mis un moment à m'adapter. Autrement non, dès que j'avais des consignes j'entendais bien distinctement. Et pour s'adapter c'est assez facile. Je l'ai perçu comme une aide, une façon d'améliorer quelques points soit en faisant participer les élèves soit en me corrigeant moi même en notant des mots au tableau pour l'orthographe. C'est plutôt une aide dans ce sens là ouais. Ou concrètement me faire faire des bilans à la fin c'est plutôt une aide ouais.*

J'aimerais être aidé par ce système pour gérer les élèves car je n'ai pas de problème de discipline mais j'aimerais recommencer en étant guider sur l'animation du cours comme dans ce cas là où c'était noter les mots au tableau, faire participer les élèves un peu plus. Quand je prends l'information, ça ne me fait pas perdre le fil du cours car je le connais, je sais ou on en est, je sais où on va partir. En fait pendant les quelques secondes où il me parle je peux me déconnecter un peu et reprendre le cours facilement. Les informations qui était données par le superviseur je les ai comprises d'entrée elles étaient pour moi très claires.

2.6 La mise en récit : Pierre S1-E1

Relevé des observables de la situation

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est en train de dicter un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace horizontalement dans la zone située entre le tableau et son bureau. Les élèves sont en train de prendre des notes sur leur document.

6'00 : L'enseignant est au bureau et il dicte du cours, les élèves notes

L'enseignant : « L'éclairage permet au chauffeur d'un tracteur de s'éclairer, se localiser, Quoi d'autre ? Le circuit d'éclairage ! »

Un élève : « d'avertir »

L'enseignant : « alors…heu…oui !

Un élève : « d'avertir »

L'enseignant : « d'avertir dans quel sens ? » Un élève situé au fond de la classe est en train de regarder le document de son voisin. Ils se mettent à discuter.

Les élèves en groupe : « le girophare ! »

L'enseignant : « oui, changer de direction » les élèves notent.

Un élève : « se localiser, changer de direction ? » Les élèves ont tous repris la prise de notes.

L'enseignant : « se localiser, changer de direction, oui… »

Un élève : « …et appel de phare quand j'ai fini » un groupe d'élèves rigole

L'enseignant expérimenté : « Pierre à ta gauche au fond je ne suis pas sûr qu'il suit l'élève en vert »

L'enseignant : « se localiser, changer de direction, pour respecter, pour respecter »

L'enseignant est allé se positionner à coté d'un élève situé au fond de la salle de classe. Les élèves prennent des notes. Il se penche ensuite sur le document de l'élève qui est en train d'écrire.

L'enseignant à cet élève : « Bien »

L'enseignant : « pour respecter des REGLES, pour respecter les règles du code de la route messieurs » Il se déplace vers le bureau.
L'enseignant : « vous êtes en plein passage de code »
Le groupe d'élèves réagit : « oui, pas encore,…. »
L'enseignant : « POINT »
L'enseignant à un élève situé devant : « les règles du code de la route, point »
6'48 : L'enseignant continue de dicter le cours en tenant son document à la main, et il a repris son déplacement dans la zone située entre le tableau et le bureau. Le document vidéoprojeté est toujours là et les élèves sont en train de prendre des notes.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant dicte le cours aux élèves, en leur posant des questions. Il se déplace entre le tableau et le bureau.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par l'enseignant expérimenté sur un élève dont il n'est pas sûr qu'il suive le cours.
	Les différentes péripéties	L'enseignant se déplace verticalement et se dirige vers l'élève en question, tout en continuant de dicter.
	L'événement de résolution ou le dénouement	L'enseignant se penche sur l'élève pour regarder son document et l'informe que c'est bien.
	La situation finale	L'enseignant a repris sa place initiale et continue de dicter le cours en posant des questions aux élèves.

L'enseignant est dans la salle de classe, le cours à démarré depuis quelques minutes. Les élèves sont assis face à lui, ils sont au nombre de 14 et ils sont alignés sur 3 rangées distinctes. L'enseignant a projeté un support au tableau, nous pouvons observer que ce support représente le document du cours que les élèves ont sur leur table. Il est en train de leur dicter le cours tout en leur posant des questions.

Les élèves prennent des notes et répondent aux questions. Lors d'une question, nous observons qu'un élève situé au fond de la classe, commence à regarder le document de son camarade puis tous deux se mettent à chuchoter. L'enseignant continue, lui, d'écouter les réponses des autres élèves à ses questions. Il va ensuite reprendre la dictée de son cours et les deux élèves qui bavardaient, vont se remettre à prendre des notes.

A ce moment là, l'enseignant expérimenté indique à l'enseignant qu'il est possible qu'un de ces deux élèves, habillé d'un pull vert, semble ne pas suivre le déroulement du cours. L'enseignant continue de dicter le cours, tout en se déplaçant vers l'élève qui avait été pointé par l'enseignant expérimenté. Arrivé au niveau de cet élève, il se penche sur son document, en restant derrière lui. A la suite de cette observation, il indique à l'élève que c'est bien.

L'enseignant est maintenant sûr que cet élève est en train de suivre convenablement le déroulement du cours, il décide donc de reprendre sa place d'origine, entre son bureau et le tableau et de poursuivre son cours.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Le circuit d'éclairage d'un tracteur La classe L'enseignant expérimenté
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant précise qu'il est en train de dicter le contenu du cours aux élèves au moment où il est destinataire d'une information, qu'un élève ne suit peut être pas.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant explique qu'il souhaite vérifier l'information au vu de la connaissance qu'il a des élèves. Il précise ensuite qu'il a pris des indices supplémentaires dans la situation.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant indique qu'il s'est donc déplacé vers l'élève. Il a ensuite observé qu'il avait écrit le dernier mot qui avait été dicté.

Dans cet épisode, l'enseignant indique que juste avant d'être destinataire d'une information, il est en train de dicter le contenu du cours aux élèves.

Au moment où il reçoit l'information, il précise qu'il n'est pas surpris, à plusieurs titres. Tout d'abord, il indique que dans sa pratique il a l'habitude de regarder les élèves « du coin de l'œil » afin de s 'assurer qu'ils sont bien en train de suivre et de prendre en note le cours. D'autre part, il indique qu'il n'a pas été surpris que cet élève soit désigné par l'enseignant expérimenté car il sait qu'il est dyslexique et qu'il a déjà eu l'occasion de le reprendre car il ne suivait plus.

En tenant compte de l'information qu'il lui a été donnée, il indique qu'il a observé l'élève afin de voir s'il notait où pas. A ce moment là, il s'est rendu compte que l'élève avait la tête levée. Pour lui, il y avait donc une éventualité pour que cet élève soit en retard sur la prise de notes. Il a donc décidé, de se rapprocher de l'élève. Il s'est rendu compte que le dernier mot dicté, était bien noté, donc il nous précise que pour lui c'était bon.

Pour l'enseignant, l'information qui lui a été donnée a entraîné une action et une vérification qui, pour lui, n'a pas provoqué d'écart par rapport à son plan mental initial.

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

L'enseignant est dans la salle de classe, le cours a commencé depuis quelques minutes. Les élèves sont assis face à lui, ils sont au nombre de 14 et ils sont alignés sur 3 rangées distinctes. L'enseignant a projeté un support au tableau, nous pouvons observer que ce support représente le document du cours que les élèves ont sur leur table. Il est en train de leur dicter le cours tout en leur posant des questions.

L'enseignant : « L'éclairage permet au chauffeur d'un tracteur de s'éclairer, se localiser, Quoi d'autre ? Le circuit d'éclairage ! »

Un élève : « d'avertir »

L'enseignant : « alors…heu…oui !

Un élève : « d'avertir »

L'enseignant : « d'avertir dans quel sens ? »

Les élèves en groupe : « le gyrophare ! »

L'enseignant : « oui, changer de direction »

Un élève : « se localiser, changer de direction ? »

L'enseignant : « se localiser, changer de direction, oui… »

Un élève : « …et appel de phare quand j'ai fini »

Les élèves prennent des notes et répondent aux questions. Lors d'une question, nous observons qu'un élève situé au fond de la classe, commence à regarder le document de son camarade puis tous deux se mettent à chuchoter. L'enseignant ne l'a pas vu, il continue d'écouter les réponses des autres élèves à ses questions. Il va ensuite reprendre la dictée de son cours et les deux élèves qui bavardaient, vont se remettre à prendre des notes.

A ce moment là, l'enseignant expérimenté indique à l'enseignant :

« Pierre à ta gauche au fond je ne suis pas sûr qu'il suit l'élève en vert »

L'enseignant a bien entendu l'information qui lui a été communiqué par l'enseignant expérimenté. Cette information ne l'a pas surpris, il connaît la classe, il sait que parfois ils ont des difficultés à suivre lors de la prise de notes et il sait également que cet élève, en particulier, est dyslexique. Cependant, il a souhaité prendre davantage d'indices dans la situation pour vérifier si l'élève en question était bien en difficulté. En observant, l'élève, il a vu qu'à ce moment précis il avait la

tête levée. Pour l'enseignant, c'est un élément qui montre que l'élève, ne suit peut être pas le cours au niveau de la prise de notes. A partir de ce moment là, il décide d'aller vérifier de manière visuelle tout en continuant de dicter le cours, il se déplace vers l'élève qui avait été pointé par l'enseignant expérimenté.

E : « se localiser, changer de direction, pour respecter, pour respecter… »

L'enseignant est allé se positionner à coté de l'élève situé au fond de la salle de classe. Les autres élèves continuent à prendre des notes. Il se penche ensuite sur le document de l'élève, pointé par l'enseignant expérimenté, qui est en train d'écrire.

Afin de pouvoir à la fois continuer de dicter le contenu du cours et de vérifier que l'élève suit bien la prise de notes, l'enseignant décide de contrôler que l'élève a bien noté le dernier mot dicté. Il se rend compte que c'est bon et dit discrètement à l'élève :

« Bien »

L'enseignant continue dans la foulée de dicter le contenu de son cours.

E : « pour respecter des REGLES, pour respecter les règles du code de la route messieurs » Il se déplace vers le bureau.

E : « vous êtes en plein passage de code »

Le groupe d'élèves réagit : « oui, pas encore,…. »

E : « POINT »

E à un élève situé devant : « les règles du code de la route, point »

L'enseignant est maintenant sûr que cet élève est en train de suivre convenablement le déroulement du cours, il décide donc de reprendre sa place d'origine, entre son bureau et le tableau et de poursuivre son cours. Cet épisode n'a, pour lui, pas provoqué d'écart dans son plan initial.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) heu des écarts, non, non, je n'avais pas prévu d'aller le voir lui spécifiquement, non, ce que je fais souvent, t(as pu le voir, c'est que je tourne et je regarde du coin de l'oeil s'il y en a un qui est à la bourre ou…s'ils prennent vraiment note quoi, souvent je contrôle. Donc là je n'avais pas forcément cerner cette personne donc du coup je suis allé vérifier quand même.
b) heu, qu'est ce que j'ai fait, et bé en fait, j'ai tenu compte de l'information et je suis allé vers l'élève pour vraiment m'assurer de ce qu'il avait écrit et si jamais il avait été en retard, j'aurais repris la phrase pour qu'il soit…au bon endroit.
c) Je sais que cet élève est dyslexique par exemple donc c'est pour ça j'y ai un œil dessus, c'est pour ça que sur le coup quand le superviseur me l'a dit ça ne m'a pas étonné, je me suis dit c'est fort possible qu'il soit en retard parce qu'il l'est souvent donc c'est pour ça,
d) Je l'ai regardé à lui, directement à l'élève et il avait la tête levé et il ne prenait pas de note, et j'ai dit peut être qu'il est et qu'il n'ose pas demander ou…donc du coup je me suis déplacé vers lui, j'ai regardé et je me suis aperçu qu'il était au dernier mot que j'avais dicté donc du coup c'était bon
e) non, non, je me suis déplacé moi quoi, l'air de rien finalement et puis j'ai vérifié quoi.

2.7 La mise en récit : Pierre S1-E2

Relevé des observables de la situation (annexe)

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant a fini de dicter un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace horizontalement dans la zone située entre le tableau et son bureau. L'enseignant demande ensuite aux élève de prendre le document « 1 ». Les élèves sont en train de prendre le document dans leurs affaires.

11'00 : L'enseignant donne des consignes aux élèves

L'enseignant : « et ensuite vous passez au doc 1 qui est à la fin du cours »

Les élèves cherchent le document et chuchotent entre eux…. L'enseignant est en train de mettre le document en question vidéoprojeté au tableau.

L'enseignant expérimenté : « **Pierre cible les questions, pour que ne soit pas toujours les mêmes qui répondent ».**

L'enseignant met le bon document au vidéoprojecteur.

Un élève : « l'annexe, là ?, ça là ? Monsieur ! »

L'enseignant : « heu, non !, donc c'est celui là ! » il montre le document qu'il a vidéoprojeté.

Un élève : « allo, allo,…. »

L'enseignant efface le tableau puis se retourne vers son bureau.

L'enseignant : « Alors, heu, je vous ai mis plusieurs types d'interrupteurs, plusieurs types d'interrupteurs, alors le premier qu'est que c'est….Monsieur Saint Jean ?

L'élève : « c'est l'interrupteur… »

L'enseignant : « alors comment il est cet interrupteur par rapport à celui là ? »

L'enseignant est appuyé sur le tableau et montre, en tenant un stylo dans sa main droite, deux photos d'interrupteur projeté sur le tableau.

L'élève : « c'est des commandes manuelles »

L'enseignant : « alors oui effectivement, c'est des commandes manuelles, tu me dis ? »

L'élève : « oui, l'autre c'est un poussoir »

Les élèves chuchotent, puis rigolent, l'enseignant aussi..

L'enseignant : « allez, c'est quoi » en montrant un des interrupteurs au tableau.

L'élève : « un poussoir »

L'enseignant, montre un autre interrupteur et dit : « alors ici effectivement, on a un bouton poussoir, donc vous le mettez ici dans l'encadré ». Il montre où il faut que les élèves le note avec son stylo.

Un élève : « en dessous ? »

L'enseignant : « interrupteur à bouton poussoir, interrupteur à bouton poussoir, combien de positions ? » Tout en dictant, l'enseignant regarde les élèves de la première rangée en se déplaçant le long du tableau. Il se penche pour regarder le document d'un de ces élèves.

Les élèves : « 2 »

L'enseignant « deux positions, oui »

Un élève : « il faut le marquer ? »

L'enseignant : « ouais »

13'00 : L'élève pointé précédemment pose une question à l'enseignant sur le fonctionnement de l'interrupteur à bouton poussoir. L'enseignant revient s'appuyer contre le tableau et donne une explication.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant demande aux élèves de prendre un document. Il est au bureau.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par l'enseignant expérimenté en indiquant à l'enseignant de cibler les questions pour que ce ne soit pas les mêmes élèves qui répondent.
	Les différentes péripéties	L'enseignant installe le document au vidéoprojecteur, et efface tableau.
	L'événement de résolution ou le dénouement	Il pose une question et à la fin de la question, il demande à un élève de répondre.
	La situation finale	L'élève répond, un échange s'installe entre l'enseignant et l'élève. L'élève questionné pose une nouvelle question à l'enseignant.

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant a fini de dicter un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace horizontalement dans la zone située entre le tableau et son bureau. Il demande ensuite aux élèves de prendre le document « 1 ». Les élèves cherchent, tout en chuchotant entre eux, et prennent le document dans leurs affaires.

Pendant ce temps l'enseignant expérimenté suggère à l'enseignant de cibler les questions afin que ce ne soit pas les mêmes élèves qui répondent.

L'enseignant installe le document 1 au vidéoprojecteur, il efface le tableau, se retourne vers son bureau, des élèves lui demandent des précisions sur le document à prendre, l'enseignant confirme en montrant le document projeté. Il a compris l'information donnée par l'enseignant expérimenté et il continue dans un premier temps le déroulement de son cours en mettant le bon document au vidéoprojecteur.

Un élève demande à l'enseignant des précisions sur le document qu'ils doivent prendre. L'enseignant n'arrive pas à expliquer quel document doit prendre l'élève, il se retourne et montre le document qu'il a projeté au tableau pour confirmer.

Puis il pose une question, et la fin de sa question il demande à un élève de répondre. Il prend en compte l'information donnée par l'enseignant expérimenté. L'intervention lui a suggérer de prêter attention aux élèves. Il a regardé les comportements des élèves et il a vu qu'un élève s'agitait et il en a profité pour l'interpeler afin de lui signifier qu'il l'avait vu et qu'il fallait qu'il réponde. Par cette question ciblée, l'élève est obligé de se remettre dans le déroulement de la séance.

L'élève désigné répond, l'enseignant lui demande de préciser sa réponse, il est appuyé sur le tableau et montre, en tenant un stylo dans sa main droite l'endroit où les élèves doivent noter la réponse. L'enseignant dans cet échange soutient l'apprentissage de l'élève en s'adaptant à ses réponses.

Tout en dictant, l'enseignant regarde les élèves de la première rangée en se déplaçant le long du tableau. Il se penche pour regarder le document d'un de ces

élèves. Les élèves demandent une précision, l'enseignant confirme la réponse, les élèves demandent si il est nécessaire de noter, l'enseignant répond que oui.
Puis l'élève ciblé par la question initiale pose une nouvelle question à l'enseignant. Cet élève continu à être enrôlé dans le cours et montre avec cette question qu'il se conforme à l'intention de l'enseignant de poursuivre son apprentissage.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Le circuit d'éclairage d'un tracteur Classe L'enseignant expérimenté
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant explique qu'il ne ciblait pas forcément des élèves lors de ses questions.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant indique qu'il a vu un élève qui s'agitait et du coup il en a profité pour l'interroger afin de lui signaler qu'il l'avait vu et que maintenant il fallait qu'il réponde. Il souhaite le recentrer sur le cours.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant explique que l'élève n'a pas répondu ce qu'il attendait. Il l'a pris en compte et a modifié le déroulement de son cours.

Dans cet épisode l'enseignant est en train de finir de dicter du contenu disciplinaire aux élèves, il leur demande ensuite de prendre un document dans leurs affaires.
Pendant que les élèves prennent le document, l'enseignant expérimenté indique à l'enseignant de cibler les élèves lorsqu'il pose des questions.
L'enseignant explique qu'il ne ciblait forcément les élèves lors de ses questions. Il précise qu'après l'intervention de l'enseignant expérimenté, il a vu un élève qui s'agitait et qu'il en a profité pour l'interpeler afin de lui signifier qu'il l'avait vu et qu'il fallait qu'il réponde. L'enseignant explique qu'il a ainsi voulu le recentrer sur le cours. L'enseignant précise qu'il a vu que l'élève n'écoutait pas forcément. En lui posant une question, il lui signifiait qu'il l'avait vu bavarder et qu'en l'interpellant il lui demandait de rendre des comptes en répondant à la question.
Il rajoute qu'il a guidé l'élève parce que celui-ci ne savait pas trop, il a donc reposé les choses en partant de la photo de l'interrupteur à bascule mais il dit que l'élève a répondu sur le bouton poussoir qui était la réponse à la deuxième photo. L'enseignant dit alors qu'il décide d'aller dans son sens, c'est à dire de commencer par le bouton poussoir et ensuite de revenir à l'interrupteur à bascule. L'enseignant explique qu'il est allé dans son sens car la réponse de l'élève n'était pas forcément fausse, même si ce n'était pas celle qu'il attendait puisque c'était la suivante. L'enseignant dit en avoir profité pour la traiter en premier. Il confirme que la réponse de l'élève l'a influencé pour compléter le document. Il constate que l'information donnée a provoqué des écarts car il avait prévu de commencer par l'interrupteur à bascule qui lui paraissait le plus classique et le plus commun. Il confirme que le fait d'interroger cet élève qui n'a pas donné la réponse attendu au départ, lui a fait décaler l'ordre du plan.

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant a fini de dicter un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace horizontalement dans la zone située entre le tableau et son bureau. L'enseignant demande ensuite aux élève de prendre le document « 1 ». Les élèves sont en train de prendre le document dans leurs affaires.

L'enseignant donne des consignes aux élèves

L'enseignant dit : **« et ensuite vous passez au doc 1 qui est à la fin du cours »**

Les élèves cherchent le document et chuchotent entre eux…. L'enseignant est en train de mettre le document en question vidéoprojeté au tableau.

L'enseignant expérimenté indique à l'enseignant : « **Pierre cible les questions, pour que ce ne soit pas toujours les mêmes qui répondent ».**

L'enseignant a compris l'information donnée par l'enseignant expérimenté et il continue dans un premier temps le déroulement de son cours en mettant le bon document au vidéoprojecteur.

Un élève à l'enseignant : **« l'annexe, là ?, ça là ? Monsieur ! »**

L'enseignant : **« heu, non !, donc c'est celui là ! »** L'enseignant n'arrive pas à expliquer quel document doit prendre l'élève, il se retourne et montre le document qu'il a projeté au tableau pour confirmer.

Un élève : **« allo, allo,…. »**

L'enseignant efface le tableau puis se retourne vers son bureau.

L'enseignant pose une question en ciblant un élève : **« Alors, heu, je vous ai mis plusieurs types d'interrupteurs, plusieurs types d'interrupteurs, alors le premier qu'est que c'est….Monsieur Saint Jean ? »** Il prend en compte l'information donnée par l'enseignant expérimenté. L'enseignant explique qu'effectivement il ne ciblait forcément les élèves lors de ses questions. L'intervention de l'enseignant expérimenté, lui a suggérer de prêter attention aux élèves. Il a regardé les comportements des élèves et il a vu qu'un élève s'agitait et il

en a profité pour l'interpeler afin de lui signifier qu'il l'avait vu et qu'il fallait qu'il réponde. L'enseignant explique qu'il a ainsi voulu le recentrer sur le cours. L'enseignant précise qu'il a vu que l'élève n'écoutait pas forcément. En lui posant une question, il lui signifiait qu'il l'avait vu bavarder et qu'en l'interpellant il lui demandait de rendre des comptes en répondant à la question.

L'élève désigné répond : **« c'est l'interrupteur… ».** Par cette question ciblée, l'élève est obligé de se remettre dans le déroulement de la séance.

L'enseignant lui demande de préciser sa réponse : **« alors comment il est cet interrupteur par rapport à celui là ? »**

L'enseignant est appuyé sur le tableau et montre, en tenant un stylo dans sa main droite, deux photos d'interrupteur projeté sur le tableau.

L'élève : **« c'est des commandes manuelles »**

L'enseignant : **« alors oui effectivement, c'est des commandes manuelles, tu me dis ? »**

L'élève : **« oui, l'autre c'est un poussoir »**

L'enseignant dans cet échange soutient l'apprentissage de l'élève en s'adaptant à ses réponses, il rajoute en effet qu'il a guidé l'élève parce que celui-ci ne savait pas trop, il a donc reposé les choses en partant de la photo de l'interrupteur à bascule mais il dit que l'élève a répondu sur le bouton poussoir qui était la réponse à la deuxième photo.

Les élèves chuchotent, puis rigolent, l'enseignant aussi.

L'enseignant relance à l'ensemble pour obtenir la réponse qu'il attend : **« allez, c'est quoi »** en montrant un des interrupteurs au tableau.

L'élève ciblé continu de répondre à l'enseignant : **« un poussoir »,** montrant qu'il a compris l'intention de l'enseignant envers lui.

L'enseignant fait le lien entre la réponse et son contenu disciplinaire, il montre en effet un autre interrupteur et dit : **« alors ici effectivement, on a un bouton poussoir, donc vous le mettez ici dans l'encadré »**. Il montre où il faut que les élèves le note avec son stylo. L'enseignant dit alors qu'il décide d'aller dans son sens, c'est à dire de commencer par le bouton poussoir et ensuite de revenir à l'interrupteur à bascule. L'enseignant explique qu'il est allé dans son sens car la réponse de l'élève n'était pas forcément fausse, même si ce n'était pas celle qu'il

attendait puisque c'était la suivante. L'enseignant dit en avoir profité pour la traiter en premier.

Un élève semble ne pas savoir où prendre des notes, il demande à l'enseignant : **« en dessous ? »**

L'enseignant relance par des questions l'avancée de son cours : **« interrupteur à bouton poussoir, interrupteur à bouton poussoir, combien de positions ? »**

Tout en dictant, l'enseignant regarde les élèves de la première rangée en se déplaçant le long du tableau. Il se penche pour regarder le document d'un de ces élèves pour vérifier la prise de note suite à la question précédente non traitée.

Les élèves répondent : **« 2 »**

L'enseignant précise qu'il s'agit bien de : **« deux positions, oui »**

Un élève redemande des précisions sur la prise de note : **« il faut le marquer ? »**

L'enseignant confirme sans préciser à quel endroit : **« ouais »**

L'élève ciblé précédemment par l'enseignant pose une question sur le fonctionnement de l'interrupteur à bouton poussoir. L'enseignant revient s'appuyer contre le tableau et donne une explication. Cet élève continue à être enrôlé dans le cours et montre avec cette question qu'il se conforme à l'intention de l'enseignant de poursuivre son apprentissage.

L'enseignant confirme que la réponse de l'élève l'a influencé pour compléter le document. Il constate que l'information donnée a provoqué des écarts car il avait prévu de commencer par l'interrupteur à bascule qui lui paraissait le plus classique et le plus commun. Il confirme que le fait d'interroger cet élève qui n'a pas donné la réponse attendu au départ, lui a fait décaler l'ordre du plan.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) oui, parce que je n'allais pas forcément cibler quelqu'un, et comme je voyais qu'il s 'agitait un peu qu'il n'écoutait pas forcément, j'ai dit et bé té, c'est l'occasion, quand le superviseur m'a dit ça, j'ai dit et bé té vu qu'il fait le « con » je l'ai interpelé pour le recentrer sur le cours quoi.
b) En fait je l'ai vu, j'ai vu qu'il n'écoutait pas forcément et qu'en l'interpelant je lui dis et bé attend je t'ai vu et donc maintenant je t'ai vu bavarder et donc maintenant c'est à toi à me rendre des comptes, à répondre
c) et bé je l'ai un peu guidé quand même parce que au début il ne savait pas trop, donc on a reposé un peu les choses et puis voilà je lui ai dit, parce que j'était parti plutôt sur la photo de l'interrupteur à bascule et il m'a répondu bouton poussoir qui était la deuxième photo donc je du coup et bé je suis allé plus dans son sens et j'ai commencé par le bouton poussoir et après je suis revenu à l'interrupteur à bascule. Je me suis adapté à sa réponse. Je suis allé plus dans son sens, du coup là ça à influencé heu… parce que il m'a donné une réponse qui n'était pas forcément fausse, qui n'était pas tout à fait ce que j'attendais mais qui était la suivante donc du coup j'en ai profité.
d) la réponse de l'élève m'a influencé pour compléter le document
e) Oui, je n'avais pas prévu de commencer par cet interrupteur là, j'avais prévu de commencer par le bascule qui me paraissait le plus classique et le plus commun et heu et après le bouton poussoir…Du coup j'ai décalé l'ordre du plan.

2.8 La mise en récit : Pierre S1-E3

Relevé des observables de la situation (annexe)

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est en train d'expliquer un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace le long du tableau. L'enseignant pose des questions aux élèves :

L'enseignant : « interrupteur a combien de positions là ? »

Les élèves : « trois !», d'autres élèves : « une, deux, trois, quatre, cinq » les élèves comptent sur leur document.

L'enseignant : « cinq positions, ouais. Interrupteur à cinq positions »

Un élève : « vous l'avez pris sur une wolsvagen ! »

L'enseignant : «ouais ! »

Un élève : « y a ça sur les batteuses »

Le superviseur : « **Pierre essaye d'individualiser les questions, si tu peux, de les cibler »**

Un autre élève : « monsieur, monsieur, où on le note ça ? »

L'enseignant après quelques secondes : « là, là, interrupteur à 5 positions » l'enseignant s'appuie sur le tableau.

Un élève : « et combien de pattes ? »

L'enseignant : « alors, heu, combien de pattes ? Et bé ça dépend ! On va avoir une borne d'alimentation et derrière une répartition… »

Un élève du premier rang : « mais y en a que deux ! On va avoir une borne d'alimentation et une répartition… on peut tourner l'interrupteur et le tirer »

L'enseignant : « ouais, alors on va le voir ça »

L'enseignant : « M. Fontmarty, combien y'a de positions ?

L'élève ciblé : « cinq »

L'enseignant : « ah bon !, alors vous notez ici, qu'est qu'on pourrait noter là ? » L'enseignant montre un emplacement sur le document vidéoprojeté sur le tableau. Les élèves chuchotent.

L'enseignant : « qu'est-ce qu'on pourrait noter ? »

Un élève : « pratique »

L'enseignant : « heu ; c'est toi Jérôme, heu Bastien qui me disait que…. Heu c'est toi Jérôme » en montrant un autre élève du doigt.

Un élève siffle.

L'enseignant : « qu'il y avait deux positions, chut, deux positions en tirant sur l'interrupteur ». L'enseignant se déplace et se rapproche de la deuxième rangée où se trouve l'élève interpellé. Il s'assoit ensuite sur une table de la deuxième rangée.

L'enseignant : « d'accord, je ne sais pas si vous connaissez ce genre de système ? »

Un élève de devant : « oui, antibrouillard avant et antibrouillard arrière »

L'enseignant : « oui, en tirant sur l'interrupteur vous avez deux positions, donc j'en ai cinq en tout, deux positions en tirant mais les trois autres positions elles sont obtenues comment ? L'enseignant est toujours assis sur une table de la deuxième rangée.

Un élève : « en tournant »

L'enseignant : « oui on va noter,…. »

L'enseignant est assis sur une table de la deuxième rangée et reprend la dictée de son contenu disciplinaire.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est appuyé contre le tableau, et est en train de dicter un contenu disciplinaire aux élèves.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur qui lui demande d'individualiser les questions et de les cibler.
	Les différentes péripéties	L'enseignant s'interrompt quelques secondes, semblant réfléchir à ce qui vient de lui être dit.
	L'événement de résolution ou le dénouement	Il pose une question à un élève en l'interpellant par son nom, pour s'assurer qu'il suit bien le déroulement du cours.
	La situation finale	L'élève répond correctement à la question posée par l'enseignant, un autre élève réagit et l'enseignant s'appuie ensuite sur la remarque de cet élève pour continuer son cours.

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est en train d'expliquer un contenu disciplinaire, il

tient un document dans sa main, et il se déplace le long du tableau. L'enseignant est en train de dicter un contenu disciplinaire que les élèves doivent prendre en note sur leur document. Il est appuyé contre le tableau. A ce moment là, le superviseur indique à l'enseignant d'individualiser les questions et de cibler les élèves. L'enseignant s'interrompt pendant quelques secondes, il semble réfléchir à ce que lui demande le superviseur.

Pendant ce temps un élève demande à l'enseignant où est-ce qu'il doit prendre en note ce qui vient d'être dicté. Après ces quelques secondes de réflexion, l'enseignant répond rapidement à l'élève. Ensuite un autre élève pose une question à l'enseignant, celui-ci essaye d'y répondre brièvement en précisant que ce sera vu plus tard, puis il donne quand même une explication.

A la suite de cette explication un autre élève pose une question. Mais l'enseignant coupe court, et indique à l'élève qu'il va voir ça dans la suite du cours. L'enseignant à ce moment là est préoccupé par la remarque du superviseur et est en train de voir comment il va pouvoir agir.

Il prend ensuite un élève au hasard, et lui pose une question sur ce qui vient d'être dicté. L'enseignant veut s'assurer que cet élève suit bien le cours et en même temps, il individualise une question comme l'avait suggéré le superviseur.

L'élève répond correctement à la question, l'enseignant sait que cet élève suit correctement le déroulement du cours. L'enseignant voulant visiblement continuer de cibler des élèves va rebondir sur une remarque faite par un élève précédemment afin de continuer le cours.

Il va citer les propos de l'élève et venir s'asseoir à côté de celui-ci en s'installant au milieu de la salle de classe. L'enseignant a senti qu'il y avait un moment de flottement et quelques chuchotements dans la salle de classe. Il rétablit ainsi l'ordre et accorde de l'importance à la remarque d'un élève de manière à encourager les autres élèves dans une attitude active.

Il va continuer le déroulement de son cours en conservant cette place au centre, et en dictant le contenu disciplinaire aux élèves.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Le circuit d'éclairage d'un tracteur Classe Le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant précise qu'il s'appuie sur les connaissances des élèves et qu'il les organise.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant explique qu'il voulait dicter son cours et après expliquer aux élèves le contenu disciplinaire.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant indique qu'il a souhaité prendre en compte la remarque d'un élève qui lui a fait modifier son plan mental.

Dans cet épisode l'enseignant est en train de dicter un contenu disciplinaire aux élèves, ensuite il pose des questions aux élèves sur le document qui est vidéoprojeté.

Au moment où les élèves sont en train de prendre des notes, le superviseur indique à l'enseignant d'individualiser ses questions, de les cibler.

L'enseignant explique que cet épisode a provoqué quelques écarts. Il n'avait pas prévu d'interroger un élève en particulier. Il l'a fait, car, explique-t-il, il a l'habitude de le faire. En règle générale, il dit poser des questions aux élèves afin de faire ressortir leurs connaissances et ensuite il les organise. *« J'ai l'habitude toujours de*

me servir des connaissances des élèves, donc je suis un peu le chef d'orchestre, j'organise leurs connaissances ».

Il explique que dans cette partie du cours, il avait prévu de dicter le contenu disciplinaire et ensuite de l'expliquer, car dans les année précédentes il s'était rendu compte que la plupart des élèves ne connaissaient pas ce contenu disciplinaire. *« Avec les classes précédentes généralement, ils connaissent pas ce genre d'interrupteur ».*

L'enseignant explique, ensuite, que le fait que le superviseur lui demande de cibler une question, élément qu'il a pris en compte, a généré une remarque d'un autre élève. Cette remarque, il l'a intégrée et a modifié le déroulement de son cours dans ce micro-épisode, *« si je n'avais pas interrogé axel, Jérôme n'aurait pas fait sa remarque. La régulation m'a fait agir et provoquée d'autres réactions d'élèves qui me font bouger».*

En effet cette remarque, lui a permis de se rendre compte que cet élève connaissait la *« subtilité »* du contenu disciplinaire, l'enseignant explique qu'il a donc voulu continuer son cours en s'appuyant sur celle-ci.

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est en train d'expliquer un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace le long du tableau. L'enseignant pose des questions aux élèves :

L'enseignant : **« interrupteur à combien de positions là ? »**

Les élèves : **« trois !»**, d'autres élèves : **« une, deux, trois, quatre, cinq ».** Les élèves comptent sur leur document.

L'enseignant : **« cinq positions, ouais. Interrupteur à cinq positions »**

Un élève : **« vous l'avez pris sur une wolsvagen »**

L'enseignant : **«ouais »**

Un autre élève : **« y a ça sur les batteuses »**

Pendant que les élèves sont en train de noter sur leur document, le superviseur dit : « **Pierre essaye d'individualiser les questions, si tu peux, de les cibler ».** L'enseignant baisse la tête et s'interrompt quelques secondes, il semble essayer de comprendre ce que lui demande le superviseur.

Un autre élève : **« monsieur, monsieur, où on le note ça ? »**

L'enseignant après ces quelques secondes : **« là, là, interrupteur à 5 positions »** L'enseignant s'appuie sur le tableau et montre aux élèves.

Un élève : **« et combien de pattes ? »**

L'enseignant essaye d'y répondre brièvement, puis il donne quand même une explication : **« Alors, heu, combien de pattes ? Et bé ça dépend ! On va avoir une borne d'alimentation et derrière une répartition… »**

Un élève du premier rang : **« mais y'en a que deux ! On va avoir une borne d'alimentation et une répartition… on peut tourner l'interrupteur et le tirer »**

L'enseignant à ce moment là coupe court, et indique à l'élève qu'il va voir ça dans la suite du cours : **« ouais, alors on va le voir ça ».** Il est préoccupé par la remarque du superviseur et est en train de voir comment il va pouvoir agir.

Il prend ensuite un élève au hasard, et lui pose une question sur ce qui vient d'être dicté. **« M. Fontmarty, combien y'a de positions ?** ». Il veut s'assurer que cet élève suit bien le cours et en même temps, il a bien individualisé une question comme le lui avait suggéré le superviseur. Il l'a fait, car, explique-t-il, il a l'habitude de le faire. En règle générale, il dit poser des questions aux élèves afin de faire ressortir leurs connaissances et ensuite il les organise.

L'élève ciblé : **« cinq ! »** Il répond correctement à la question, l'enseignant sait que cet élève suit le déroulement du cours.

L'enseignant : **« ah bon !, alors vous notez ici, qu'est-ce qu'on pourrait noter là ? »** L'enseignant montre un emplacement sur le document vidéoprojeté sur le tableau.

Les élèves chuchotent.

L'enseignant **: « qu'est-ce qu'on pourrait noter ?»**

Un élève : **« pratique »**

L'enseignant souhaite continuer de cibler des élèves. Il va donc rebondir sur une remarque faite par un élève précédemment afin de faire continuer le cours. **« Heu ; c'est toi Jérôme, heu Bastien qui me disait que…. Heu c'est toi Jérôme »** en montrant un autre élève du doigt. Il explique que dans cette partie du cours, il avait prévu de dicter le contenu disciplinaire et ensuite de l'expliquer, car dans les année précédentes il s'était rendu compte que la plupart des élèves ne connaissaient pas ce contenu disciplinaire.

Un élève siffle.

L'enseignant va citer les propos de l'élève : **« qu'il y avait deux positions, chut, deux positions en tirant sur l'interrupteur »**. Il vient s'asseoir à côté de celui-ci en s'installant au milieu de la salle de classe. Il a senti qu'il y avait un moment de flottement et quelques chuchotements dans la salle de classe. Il rétablit ainsi l'ordre et accorde de l'importance à la remarque de l'élève de manière à encourager les autres élèves.

L'enseignant s'est déplacé et s'est rapproché de la deuxième rangée où se trouve l'élève interpellé. Il s'assoit ensuite sur une table de la deuxième rangée.

L'enseignant : **« d'accord, je ne sais pas si vous connaissez ce genre de système ? »**

Un élève de devant : **« oui, antibrouillard avant et antibrouillard arrière »**

L'enseignant : **« oui, en tirant sur l'interrupteur vous avez deux positions, donc j'en ai cinq en tout, deux positions en tirant mais les trois autres positions elles sont obtenues comment ? »** L'enseignant est toujours assis sur une table de la deuxième rangée.

Un élève : **« en tournant »**

Il va continuer le déroulement de son cours en conservant cette place, en dictant le contenu disciplinaire aux élèves : **« oui on va noter,…. »**

L'enseignant est assis sur une table de la deuxième rangée et reprend la dictée de son contenu disciplinaire.

En effet cette remarque, lui a permis de se rendre compte que cet élève connaissait la *« subtilité »* du contenu disciplinaire, l'enseignant explique qu'il a donc voulu continuer son cours en s'appuyant sur celle-ci.

L'enseignant précise ensuite, que le fait que le superviseur lui demande de cibler une question, élément qu'il a pris en compte, a généré une remarque d'un autre élève. Cette remarque, il l'a prise en compte et a modifié le déroulement de son cours dans ce micro-épisode.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) oui un peu parce que j'avais prévu finalement de dicter, de dicter donc heu finalement de leur imposer ce que j'avais envi qu'ils notent et en fait comme y en avait un ou deux notamment Jérôme qui connaissait ce type d'interrupteur et qui m'a donné une remarque qui était assez intéressante puisque les deux position en tirant ne sont pas forcément connu sur ce type d'interrupteur et justement il connaissait celle là donc en fait je m'en suis servi et je me suis appuyé sur lui pour dire bon bé voilà Jérôme il a dit ça vous voyez y a deux position truc et après j'ai dit bon y a d'autres positions et y a un autre élève qui m'a répondu y en a trois en rotation et du coup je me suis servi de tout leur contenu pour formuler mon…ce que je voulais leur faire noter. En fait ils l'ont trouvé d'eux mêmes avant que je le dicte alors que j'avais prévu plutôt de le dicter et ensuite de leur expliquer

b) J'ai l'habitude toujours de me servir des connaissances des élèves donc c'est vraiment, moi je suis un peu le chef d'orchestre quoi..je, je…j'organise leur connaissance quoi. Donc du coup j'en ai profité j'ai tiré une info d'un, une info de l'autre et puis j'ai combiné, j'ai arrangé tout ça pour avoir ce que je voulais au final.

c) Et bé, j'ai été influencé oui, par Jérôme puisque, puisqu'il savait...Heu...en fait c'était un peu la subtilité de cet interrupteur, je me suis donc généralement je l'avais fait avec les classes précédentes et généralement ils connaissaient pas….ils ne savaient pas qu'il y avait deux positions en tirant, du coup je me suis dit et bé c'est bien lui il le sait donc autant s'en servir … Donc finalement il connaissait la subtilité alors j'avais prévu de partir du classique de la rotation et de finir par…de dire qu'il y avait deux positions en traction et là j'ai fait l'inverse. Je suis parti de la subtilité de l'interrupteur pour arriver à la générale à la fonction générale quoi. Donc c'était un peu le problème pris à l'envers aussi.

d) il est intervenu spontanément quoi…il a vu l'interrupteur il est intervenu assez spontanément, il a dit ah bé y a deux positions en tirant et pui bon moi j'ai entendu et du coup ça m'a interpelé. J'ai dit et bé attend attendaient j'ai dit aux autres Jérôme il a dit quelque chose d'intéressant donc on a un peu débattu quoi. Alors, oui, effectivement c'est comme ça heu…

e) oui, elle a provoqué ça, parce que si je pense que je n'avais pas interrogé Axel peut être que Jérôme n'aurait pas répondu ça spontanément, il y a un lien de cause

à effet. La régulation me fait agir et provoque d'autre réaction, d'autre situation qui me font modifier mon plan.

2.9 La mise en récit : Pierre S1-E4

Relevé des observables de la situation (annexe)

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est appuyé sur le tableau, il tient dans sa main un document et il est en train de donner des explications aux élèves sur le contenu disciplinaire. Pendant qu'il donne des explications, les élèves, situés dans la dernière rangée de la salle de classe, s'agitent et discutent.

L'enseignant : « ensuite les relais. », il met le document au vidéoprojecteur.

L'enseignant : « ça on verra, on va revenir au cours. ». Il est derrière son bureau en train de regarder un document posé sur celui-ci.

« Pierre je crois que ce serait bien que tu vois ceux de derrière, je crois qu'ils font un peu les idiots »

Il lève ensuite la tête et regarde les élèves assis au dernier rang de la salle de classe.

L'enseignant : « allez les relais. » Les élèves situés à la dernière rangée sont en train de s'agiter. L'enseignant regarde un document sur son bureau.

L'enseignant a pris un document qu'il tient à la main et se déplace vers le fond de la salle de classe.

L'enseignant : « les relais, alors. » Il s'est assis derrière les élèves situés au fond de la salle de classe. Il les regarde, les élèves aussi et ils sourient.

L'enseignant : « 2.2 le relais, il permet, alors vous revenez au cours ». L'enseignant se lève et quitte la dernière rangée de la salle de classe.

L'enseignant : « il permet, il permet, la mise en place…. Vous vous en souvenez à quoi ça sert un relais. » L'enseignant est revenu à son bureau et enlève le document au vidéoprojecteur.

Un élève situé au fond de la classe se retourne et dit : « y en a là ! »

L'enseignant : « ça sert à quoi ?»

Un élève du fond de la classe : « c'est avec un truc électrique. » Tout en expliquant l'élève montre avec les mains.

L'enseignant : « C'est avec un truc électrique qui fait ? L'enseignant vient se repositionner assis sur une table derrière la dernière rangée d'élèves.

Un élève du fond de la classe : « une bobine électrique. »

L'enseignant : « ouais »

Les élèves discutent entre eux sur le contenu disciplinaire.

L'enseignant : « comment ça marche ? »

Un élève de la dernière rangée : « avec un champs magnétique »

L'enseignant : « un champ magnétique, oui, qui est crée par quoi ? »

Un élève de l'avant dernière rangée : « par le courant »

L'enseignant : « par le courant qui passe ou c'est le fil qui provoque le champ magnétique ? »

Un élève situé à la dernière rangée : « c'est la bobine »

L'enseignant : « c'est la bobine oui, et la bobine qu'est ce qu'elle vient faire après ? »

Un élève du premier rang : « elle crée un courant d'excitation qui vient…. » L'élève continu en mimant des mains.

L'enseignant : « et les trois devant, vous en avez pas marre ? »

Les élèves discutent entre eux. Les élèves pointés se retournent

L'enseignant continue de poser des questions aux élèves pour faire avancer son contenu disciplinaire sur les champs magnétique. Il est toujours assis derrière la dernière rangée de la salle de classe. Il n'y a pas de support vidéoprojeté et l'enseignant tient son support dans sa main.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est en train de regarder un document posé sur son bureau.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur en lui indiquant de surveiller les élèves situés au fond de la salle de classe car ils s'agitent.
	Les différentes péripéties	L'enseignant regarde les élèves, met un document au vidéoprojecteur puis l'enlève.
	L'événement de résolution ou le dénouement	L'enseignant va s'asseoir sur une table située derrière la dernière rangée d'élèves.
	La situation finale	L'enseignant continue son contenu disciplinaire en conservant sa position au fond de la salle de classe.

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est appuyé sur le tableau, il tient dans sa main un document et il est en train de donner des explications aux élèves sur le contenu disciplinaire. Pendant qu'il donne des explications, les élèves, situés dans la dernière rangée de la salle de classe, s'agitent et discutent.

L'enseignant va ensuite se mettre à son bureau pour regarder un document. Il cherche probablement la suite du contenu disciplinaire qui va suivre.

A ce moment là, le superviseur lui propose de surveiller les élèves situés au fond de la salle de classe car ils sont en train de s'agiter.

L'enseignant regarde les élèves pointés par le superviseur. Il a pris en compte l'information donnée par le superviseur et il vérifie ces informations dans la situation afin de vérifier si les élèves pointés son bien en train de s'agiter.

Il met ensuite un nouveau document au vidéoprojecteur et prend un document dans ses mains. Tout en continuant le déroulement de son contenu disciplinaire, il se déplace et vient s'asseoir sur une table située derrière la dernière rangée de la salle de classe. Arrivé à cette place, il regarde les élèves de la dernière rangée, les élèves sourient et l'enseignant aussi. En prenant cette place et en pointant les élèves du regard, l'enseignant souhaite faire comprendre aux élèves qu'il les a repérés et qu'il les surveille.

L'enseignant ensuite revient à son bureau pour enlever le document vidéoprojeté, tout en continuant l'échange avec les élèves. Le document projeté n'était pas le bon, il prend donc la décision de l'enlever.

Afin de continuer son travail de surveillance des élèves situés au fond de la salle de classe, il revient s'asseoir sur la table située au fond de la salle et continue de poser des questions aux élèves de manière à faire avancer son contenu disciplinaire.

Par la suite et depuis cette place l'enseignant repère d'autres élèves en train de s'agiter, ils sont situés à la première rangée. Il leur indique qu'il les a vus en les interpellant.

L’enseignant continue son cours en posant des questions aux élèves, il reste assis au fond de la salle. Sa présence auprès des élèves pointés, et une vision des élèves depuis l’arrière lui donne plus d’aisance à gérer la classe.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Le circuit d'éclairage d'un tracteur Classe Le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant explique qu'il n'avait pas forcément repéré les élèves qui s'agitaient.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant indique qu'il a pris des informations dans la situation afin de vérifier l'information du superviseur. Il a pu voir que les élèves pointés étaient un peu agités.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant explique qu'il a regardé les élèves pointés et qu'il est allé se mettre à coté d'eux afin de leur indiquer qu'il les avaient vu et qu'il les surveillait.

Dans cet épisode l'enseignant est en train de regarder un document sur son bureau afin de passer à la suite du contenu disciplinaire.

Pendant cette période le superviseur lui indique qu'il faudrait qu'il surveille les élèves situés au fond de la salle de classe car ceux-ci sont en train de s'agiter.

L'enseignant explique qu'il n'avait pas forcément vu que les élèves pointés par le superviseur étaient agités. Il indique qu'il les a donc observés afin de vérifier si

l'information était bonne. Quand il les a observés, il dit qu'effectivement il a perçu qu'ils étaient agités, qu'ils discutaient entre eux.

Il explique qu'il a donc décidé d'agir afin de stopper l'agitation. Pour cela, il les a regardés, leur à souri et est allé s'installer à coté d'eux. Il explique que pour lui, d'une part, quand on regarde les élèves, ils comprennent qu'il les a repérés et ça les arrête. Et d'autre part il explique que s'il est mobile dans la salle de classe les élèves arrêtent de s'agiter. L'enseignant explique que ce sont des pratiques qu'il a l'habitude de faire.

L'enseignant explique également que dans cet épisode, il a agi quand l'information lui a été donnée et que du coup, il n'a pas été attentif au document qui était vidéoprojeté. Il explique qu'il a été obligé de retourner au tableau afin de mettre le bon document et qu'ensuite il est allé reprendre sa place.

L'enseignant indique que pour lui l'information qui lui a été donnée n'a pas provoqué d'écart dans le déroulement de son cours. Par contre il indique qu'elle a eu un impact sur sa progression déplacement ? dans la salle de classe.

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est appuyé sur le tableau, il tient dans sa main un document et il est en train de donner des explications aux élèves sur le contenu disciplinaire. Pendant qu'il donne des explications, les élèves, situés dans la dernière rangée de la salle de classe, s'agitent et discutent.

L'enseignant : **« ensuite les relais »**, il met le document au vidéoprojecteur.

L'enseignant : **« ça on verra, on va revenir au cours »**. Il est derrière son bureau en train de regarder un document posé sur celui-ci. Il cherche probablement la suite du contenu disciplinaire qui va suivre.

« Pierre je crois que ce serait bien que tu vois ceux de derrière, je crois qu'ils font un peu les idiots »

L'enseignant explique qu'il n'avait pas forcément vu que les élèves pointés par le superviseur étaient agités.

Il lève ensuite la tête et regarde les élèves assis au dernier rang de la salle de classe. Il a pris en compte l'information donnée par le superviseur et il vérifie ces informations dans la situation afin de voir si les élèves pointés sont bien en train de s'agiter. Il indique qu'il les a observés afin de vérifier si l'information était bonne et il a vu qu'ils étaient effectivement en train de discuter.

L'enseignant : **« allez les relais »** Les élèves situés à la dernière rangée sont en train de s'agiter. L'enseignant regarde un document sur son bureau.

L'enseignant a pris un document qu'il tient à la main et se déplace vers le fond de la salle de classe.

L'enseignant : **« les relais, alors »** Il s'assoie derrière les élèves situés au fond de la salle de classe. Il les regarde, les élèves aussi et ils sourient. En prenant cette place et en pointant les élèves du regard, l'enseignant souhaite faire comprendre aux élèves qu'il les a repérés et qu'il les surveille. Il explique qu'il a donc décidé d'agir afin de stopper l'agitation. Pour cela, il les a regardé, leur à souri et est allé

s'installer à coté d'eux. Il explique que pour lui, d'une part, quand on regarde les élèves, ils comprennent qu'il les a repérés et ça les arrêtent. Et d'autre part il explique que s'il est mobile dans la salle de classe les élèves arrêtent de s'agiter. L'enseignant explique que se sont des pratiques qu'il a l'habitude de faire.

L'enseignant : **« 2.2 le relais, il permet, alors vous revenez au cours »**. L'enseignant se lève et quitte la dernière rangée de la salle de classe.

L'enseignant : **« il permet, il permet, la mise en place…. Vous vous en souvenez à quoi ça sert un relais. »** L'enseignant est revenu à son bureau et enlève le document au vidéoprojecteur. Le document projeté n'était pas le bon, il a donc pris la décision d'aller l'enlever. Il a agi quand l'information lui a été donnée et il n'a pas été attentif au document qui était vidéoprojeté. Il explique qu'il a été obligé de retourner au tableau afin de mettre le bon document.

Un élève situé au fond de la classe se retourne et dit : **« y en a là ! »**

L'enseignant : **« ça sert à quoi ?»**

Un élève du fond de la classe : **« c'est avec un truc électrique »** Tout en expliquant l'élève montre avec les mains.

L'enseignant : **« C'est avec un truc électrique qui fait ?** Afin de continuer son travail de surveillance des élèves situés au fond de la salle de classe, il revient s'asseoir sur la table située au fond de la salle et continue de poser des questions aux élèves de manière à faire avancer son contenu disciplinaire. Quand il les a observés, il dit qu'effectivement il a perçu qu'ils étaient agités, qu'ils discutaient entre eux.

Un élève du fond de la classe : **« une bobine électrique »**

L'enseignant : **« ouais »**

Les élèves discutent entre eux sur le contenu disciplinaire.

L'enseignant : **« comment ça marche ? »**

Un élève de la dernière rangée : **« avec un champs magnétique »**

L'enseignant : **« un champ magnétique, oui, qui est crée par quoi ? »**

Un élève de l'avant dernière rangée : **« par le courant »**

L'enseignant : **« par le courant qui passe ou c'est le fil qui provoque le champ magnétique ? »**

Un élève situé à la dernière rangée : **« c'est la bobine »**

L'enseignant : **« c'est la bobine oui, et la bobine qu'es ce qu'elle vient faire après ? »**

Un élève du premier rang : **« elle crée un courant d'excitation qui vient…. »** L'élève continue en mimant des mains.

Par la suite et depuis cette place l'enseignant repère d'autres élèves s'agiter, ils sont situés à la première rangée. Il va leur indiquer qu'il les a vus : **« et les trois devant, vous en avez pas marre ? »**

Les élèves discutent entre eux. Les élèves pointés se retournent

L'enseignant continue de poser des questions aux élèves pour faire avancer son contenu disciplinaire sur les champs magnétiques. Il est toujours assis derrière la dernière rangée de la salle de classe. Il n'y a pas de support vidéoprojeté et l'enseignant tient son support dans sa main. Sa présence auprès des élèves pointés, et une vision des élèves depuis l'arrière lui donne plus d'aisance à gérer la classe.

L'enseignant indique que pour lui l'information qui lui a été donnée n'a pas provoqué d'écart dans le déroulement de son cours. Par contre il indique qu'elle a eu un impact sur son déplacement ? Dans la salle de classe.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) Oui des écarts, quand j'ai dit on reprend les relais, j'allais remettre le plan au vidéoprojecteur au bon endroit et du coup comme il m'a interpelé je suis allé interpeller les deux gugus de derrière sans remettre le bon document au vidéoprojecteur.
b) J'ai l'habitude d'aller derrière eux. Je l'ai trouve c'est que en étant mobile dans la salle, ils se calment d'eux même. Quand ils ont quelqu'un physiquement très présent dans la salle il sente la présence il se calme d'eux même sans rien dire. Il voit que je les ai vu ils se calment.
c) pris mon doc à la main et je me suis déplacé derrière. C'est l'influence. Pas d'impact sur moi.
d) Non je n'avais pas vu, j'y suis allé parce qu'il me l'a dit. J'ai vu qu'à ce moment ils continuaient un peu à s'agiter quand il me l'a dit. Du coup j'y suis allé.
Je n'avais pas forcement vu. J'ai vu qu'ils discutaient un peu entre eux mais ce n'était pas non plus. Je ne les ai pas vus avant. J'ai l'habitude de jouer du regard.
J'ai fais un sourire pour leur indiquer que je les avais vu. Je me suis mis à coté pour qu'ils arrêtent.
e) L'écart s'est que je n'avais pas mis le bon document au vidéoprojecteur mais sinon non. Pas d'impact, mais un impact sur ma progression dans la salle mais pas au niveau du cours.

2.10 La mise en récit : Pierre S2-E1

Relevé des observables de la situation (annexe)

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant a fini de dicter un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace dans la zone située entre le tableau et son bureau de gauche à droite. L'enseignant est en train de donner des explications sur la « centrale clignotante » quand un élève lui pose une question.

Un élève : « Monsieur, quand ça fait, et après ça fait…. » L'élève montre avec ses mains une ampoule qui clignote et ensuite une ampoule qui clignote plus rapidement.

L'enseignant : « alors quand ça clignote vite, c'est qu'il y a une ampoule qui est grillée, c'est à dire que normalement l'intensité qui est consommée par deux ampoules, ne va être consommée que par une, donc du coup elle va plus vite » L'enseignant s'est rapproché de l'élève qui lui a posé la question, il est situé à la première rangée. Les autres élèves chuchotent.

Un autre élève de la première rangée : « s'il y a le klaxon, et le cligno qui marchent ensemble ça veut dire qu'ils sont en court circuit »

L'enseignant se rapproche de cet autre élève : « non mais toi c'est parce que tu as une Fiat, on peut rien faire là, donc heu… » L'enseignant et l'élève sourient.

L'enseignant reprend son déplacement entre le bureau et le tableau, vers la gauche, quand le superviseur dit : « **Est-que tu peux expliquer davantage pourquoi ça clignote vite quand il manque une ampoule ? »**

L'enseignant a la tête baissée et un élève dit : « Monsieur, monsieur ». L'enseignant et l'élève échangent ensemble, les autres élèves bavardent.

L'enseignant : « alors vous avez par exemple sur le circuit, alors ça clignote plus vite si vous avez sur le circuit, par exemple deux ampoules qui vont avoir 21watts, donc vous allez avoir 42watts, ça c'est ce que normalement la centrale clignotante

va devoir délivrer pour alimenter deux ampoules. Quand vous en avez une de grillée la puissance absorbée elle est divisée par deux. Donc la fréquence de l'alternance de l'ouverture et de fermeture du relais, va être multipliée par deux. D'accord ? C'est pour ça que vous avez une accélération si vous voulez de la fréquence de l'alternance du clignotement si vous voulez quand vous avez une ampoule grillée. Ok ? C'est vu ? »

L'enseignant est dans la zone situé entre le bureau et le tableau, il tient un document dans sa main, et un document, support de cours, est vidéoprojeté au tableau.

A la suite de cette explication, l'enseignant continue de répondre aux élèves qui posent des questions sur le klaxon.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est en train de noter un mot sur le tableau blanc.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur qui lui propose d'expliquer davantage un contenu disciplinaire.
	Les différentes péripéties	L'enseignant baisse la tête quelques secondes semblant réfléchir à ce qui vient de lui être dit.
	L'événement de résolution ou le dénouement	Il reprend l'explication du contenu disciplinaire visé.
	La situation finale	L'enseignant répond aux questions des élèves

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant a fini de dicter un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace dans la zone située entre le tableau et son bureau de gauche à droite. L'enseignant est en train de donner des explications sur la « centrale clignotante » quand un élève lui pose une question.

L'élève pose une question sur le fonctionnement de la centrale clignotante, il semble ne pas avoir compris le clignotement plus rapide des ampoules. L'enseignant donne alors une réponse à l'élève et il va aussitôt être interpelé par

une question d'un autre élève, sans avoir pu s'assurer que son explication avait bien été comprise. Il ne va pas répondre à cette question mais il va faire une remarque qui va provoquer un rire de la part de l'élève et de lui-même pour ensuite repartir vers son bureau. Il ne semble pas vouloir répondre à la question de l'élève. A ce moment là, le superviseur va lui proposer de revenir sur l'explication de la centrale clignotante.

L'enseignant va alors baisser la tête semblant réfléchir à la remarque qui vient de lui être formulée. Un autre élève l'interpelle à ce moment là, mais l'enseignant ne lui répond pas.

L'information qui vient de lui être donnée ne semble pas le déstabiliser, au contraire, il va immédiatement reprendre l'explication de la centrale clignotante pendant un long moment.

A la suite de cette explication, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont bien compris afin de s'assurer que cette nouvelle formulation a bien été intégrée. Cette interpellation suscite quelques questions de la part des élèves auxquelles l'enseignant va répondre depuis son bureau.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Le circuit d'éclairage d'un tracteur Classe le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant indique qu'il a donné une explication plus scientifique suite à l'information donnée par le superviseur.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant explique que pour lui la réponse qu'il avait donnée lui paraissait suffisante, mais il s'est rendu compte qu'elle préoccupait d'autres élèves donc il a reformulé une explication.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant explique que la régulation a provoqué des écarts car il n'avait pas prévu de l'expliquer davantage.

Dans cet épisode, l'enseignant est en train de répondre à des questions d'élèves au sujet du fonctionnement de la centrale clignotante. Il l'explique et est aussitôt interpelé par une autre question d'élève.

Après la réponse qu'il fait à ce dernier, le superviseur lui propose de revenir sur l'explication de la centrale clignotante.

L'enseignant explique qu'il a bien compris l'information qui lui a été donnée par le superviseur et qu'il a saisi que dans la classe les élèves avait une bonne émulation

sur ce sujet. Il a donc saisi cette information afin de réexpliquer ce contenu disciplinaire.

Il explique que quand il a reçu la suggestion du superviseur, il a recentré les élèves et qu'il a ensuite donné une explication plus scientifique, plus technique, différente et plus cohérente. Mais l'enseignant dit savoir que ce genre de question revient souvent lorsqu'il aborde ce contenu disciplinaire, et qu'il savait que cette question arriverait à un moment ou à un autre.

L'enseignant indique que cette information a provoqué des écarts dans son plan mental car il pensait que la réponse qu'il avait donnée à l'élève était suffisante même s'il avait senti qu'elle interrogeait les élèves car ils s'agitaient.

L'enseignant explique que pour lui, il n'a pas eu de difficultés à prendre en compte cette information, car il a l'habitude d'être à l'écoute des interrogations des élèves même si elles sont décalées par rapport au contenu disciplinaire du moment.

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant a fini de dicter un contenu disciplinaire, il tient un document dans sa main, et il se déplace dans la zone située entre le tableau et son bureau de gauche à droite. L'enseignant est en train de donner des explications sur la « centrale clignotante » quand un élève lui pose une question.

Un élève : **« Monsieur, quand ça fait, et après ça fait…. »** L'élève montre avec ses mains une ampoule qui clignote et ensuite une ampoule qui clignote plus rapidement. Il semble ne pas avoir compris le clignotement plus rapide des ampoules.

L'enseignant : **« alors quand ça clignote vite, c'est qu'il y a une ampoule qui est grillée, c'est à dire que normalement l'intensité qui est consommée par deux ampoules, ne va être consommée que par une, donc du coup elle va plus vite »** L'enseignant s'est rapproché de l'élève qui lui a posé la question, il est situé à la première rangée. Les autres élèves chuchotent. L'enseignant donne alors une réponse à l'élève et il va aussitôt être interpelé par une question d'un autre élève, sans avoir pu s'assurer que son explication avait bien été comprise.

Un autre élève de la première rangée : **« s'il y a le klaxon, et le cligno qui marchent ensemble ça veut dire qu'ils sont en court circuit »**

L'enseignant se rapproche de cet autre élève : **« non mais toi c'est parce que tu as une Fiat, on peut rien faire là, donc heu… »** L'enseignant et l'élève sourient. Il ne ne répond pas à cette question mais il v fait une remarque qui provoque un rire de la part de l'élève.

L'enseignant reprend son déplacement entre le bureau et le tableau, vers la gauche, il ne semble pas vouloir répondre à la question de ce dernier quand le superviseur lui donne l'information : « **Est-ce que tu peux expliquer davantage pourquoi ça clignote vite quand il manque une ampoule ? »**

L'enseignant a la tête baissée semblant réfléchir à la remarque qui vient de lui être formulée et un élève dit : **« Monsieur, monsieur »**. L'enseignant et l'élève

échangent ensemble, les autres élèves bavardent. L'enseignant explique qu'il a bien compris l'information qui lui a été donnée par le superviseur et qu'il a vu que dans la classe les élèves avait une bonne émulation sur ce sujet. Il a donc saisi cette information afin de réexpliquer ce contenu disciplinaire.

L'information qui vient de lui être donnée ne semble pas le déstabiliser, il va immédiatement reprendre l'explication de la centrale clignotante pendant un long moment : **« alors vous avez par exemple sur le circuit, alors ça clignote plus vite si vous avez sur le circuit, par exemple deux ampoules qui vont avoir 21watts, donc vous allez avoir 42watts, ça c'est ce que normalement la centrale clignotante va devoir délivrer pour alimenter deux ampoules. Quand vous en avez une de grillée la puissance absorbée elle est divisée par deux. Donc la fréquence de l'alternance de l'ouverture et de fermeture du relais, va être multipliée par deux. D'accord ? C'est pour ça que vous avez une accélération si vous voulez de la fréquence de l'alternance du clignotement si vous voulez quand vous avez une ampoule grillée. Ok ? C'est vu ? »**. A la suite de cette explication, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont bien compris afin de s'assurer que cette nouvelle formulation a bien été intégrée. Il explique que quand il a reçu l'information, il a recentré les élèves et qu'il a ensuite donné une explication plus scientifique, plus technique, différente et plus cohérente. L'enseignant dit savoir que ce genre de question revient souvent lorsqu'il aborde ce contenu disciplinaire, et qu'il avait donc anticipé que cette question arriverait à un moment ou à un autre.

L'enseignant est dans la zone située entre le bureau et le tableau, il tient un document dans sa main, et un document, support de cours, est vidéoprojeté au tableau.

A la suite de cette explication, l'enseignant continue de répondre aux élèves qui posent des questions sur le klaxon.

L'enseignant indique que cette information a provoqué des écarts dans son plan mental car il pensait que la réponse qu'il avait donnée à l'élève était suffisante même s'il avait senti qu'elle interrogeait les élèves car ils s'agitaient.

L'enseignant explique que pour lui, il n'a pas eu de difficultés à prendre en compte cette information, car il a l'habitude d'être à l'écoute des interrogations des élèves même si elles sont décalées par rapport au contenu disciplinaire du moment.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) oui car je pense que la réponse rapide que j'ai donnée, je pense qu'elle lui suffisait mais j'ai senti quand même qu'il avait peut être pas tout saisi, donc après j'ai entendu une autre question un peu dans le brouhaha d'un autre élève et j'ai voulu y répondre aussi donc je lui ai répondu et finalement quand Guillaume m'a posé la question, ça a été un bon prétexte pour revenir expliquer plus clairement parce que j'ai senti que je n'avais pas été assez précis. Donc j'ai dit allez c'est l'occasion je recale tout ça plus clairement

b) je les ai recentré un peu sur que l'on avait dit un peu auparavant, bon bé attendais quand y a une ampoule qui grille ça clignote vite, qu'es qui se passe, et là je suis reparti avec un appui plus scientifique donc en parlant de la puissance absorbée, de deux ampoules plus techniques, plus scientifique avec un autre discours quoi, avec un autre discours plus technique. J'ai cherché à avoir une explication différente et plus cohérente.

c) oui, je m'attendais à des questions comme ça mais pas…mais bon je ne savais pas quelles questions ils allaient me poser. Donc que du coup, je sais que celle là en général elle revient assez souvent. Donc je l'avais anticipé, je savais qu'elle allait venir à un moment ou à un autre. Mais bon ça m'est arrivé de faire ce cours et de ne pas avoir du tout cette question…

d) c'est dommage parce que y en avait beaucoup qui en parlait, j'ai ressenti dans la salle que il y avait une bonne émulation. Plusieurs élèves parlaient de ce problème là, beaucoup avait remarqué que ça clignotait plus vite quand une ampoule était grillée, du coup la remarque ne m'a pas paru décalée et n'a fait qu'appuyer mon ressenti.

e) oui parce que je n'allais pas forcément parler de ça mais bon je m'y attendais un peu plus ou moins quoi…. Je n'avais pas prévu de faire une explication sur ça spécifiquement. J'aime bien réagir à leur question. Des fois ils me disent mais monsieur j'ai une question qui n'a rien à voir, ils me préviennent souvent, tu vois, et puis je luis dis vas-y pose ta question, ce n'est pas grave on peut faire un petit aparté. Je les préviens, on a une question et j'y réponds. Ils s'adaptent bien. Du coup la remarque de Guillaume allait dans le sens des discussions des élèves donc elle ne m'a pas perturbée, je me suis dit on y va.

2.11 La mise en récit : Pierre S2-E2

Relevé des observables de la situation (annexe)

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est en train choisir le document qu'il projette sur le tableau blanc. Il est appuyé sur le bureau et il montre le tableau du doigt aux élèves.

L'enseignant : « alors, ici, circuit de gyrophare, alors ce que l'on va faire, c'est qu'on va essayer de faire un circuit ensemble pour faire fonctionner un gyrophare, circuit électrique, d'accord ? Donc pour faire fonctionner un gyrophare, qu'est-ce qu'il me faut ? » L'enseignant se trouve dans la zone située entre le bureau et le tableau, il tient un stylo dans sa main.

Un élève : « une batterie »

L'enseignant : « alors, une batterie, ouais » Il écrit le mot sur le tableau blanc, à gauche de la zone de projection, pendant ce temps d'autres élèves disent d'autres mots.

Le superviseur : « **Est-ce que tu peux essayer à ce que ce soit un élève qui aille au tableau pour voir »**

L'enseignant se retourne et dit : « Tiens, y en a un qui va écrire là »

Plusieurs élèves en levant la main : « moi, moi,…. »

Un élève se lève de sa chaise : « moi, moi,… »

L'enseignant : « c'est bon, doucement, Jérôme », l'enseignant indique à cet élève d'aller au tableau. L'enseignant quitte la zone entre le tableau et le bureau, pour aller s'installer sur le côté droit de salle de classe au niveau de la deuxième rangée d'élèves.

Une fois que l'élève est au tableau : « chut, oh les gars, alors la batterie, après qu'est-ce que je peux avoir ?

Un élève de la salle de classe : « fusible »

L’enseignant : « ouais, fusible, ensuite ? », l’élève au tableau écrit

Un élève : « relais »

L’enseignant : « relais, ouais » L’élève écrit au tableau

Un autre élève : « ampoule »

L’enseignant : « alors, une ampoule effectivement » L’élève écrit au tableau

…

L’enseignant va conserver sa place, sur le côté droit de la salle de classe, l’élève qui est au tableau va continuer de noter les différents mots annoncés par les autres élèves de la salle de classe. A la fin, de cet exercice l’élève reprend sa place dans la salle de classe.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est en train de noter un mot que les élèves ont dit au tableau.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur qui lui demande d'essayer d'envoyer un élève au tableau.
	Les différentes péripéties	L'enseignant demande aux élèves s'ils souhaitent aller au tableau.
	L'événement de résolution ou le dénouement	Un élève, désigné par l'enseignant, va au tableau afin de noter les différents mots.
	La situation finale	A la fin de l'exercice, l'élève reprend sa place et l'enseignant poursuit son contenu disciplinaire.

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est en train choisir le document qu'il projette sur le tableau blanc. Il est appuyé sur le bureau et il montre le tableau du doigt aux élèves.

L'enseignant donne une consigne aux élèves sur l'exercice qu'ils vont faire. Il fait ensuite dire aux élèves les différents éléments qui constituent le circuit. Un élève

répond en donnant un élément. L'enseignant estime que la réponse donnée par cette élève est correcte, il la note au tableau.

A ce moment là le superviseur lui suggère d'essayer d'envoyer un élève au tableau.

L'enseignant a bien compris l'information puisqu'il va demander aux élèves si l'un d'eux souhaite aller au tableau afin de noter les différents éléments qui constituent le circuit.

Plusieurs élèves lèvent la main et un se lève énergiquement de sa chaise. L'enseignant estime qu'il est un peu trop enthousiaste et il le lui fait remarquer afin de diminuer son ardeur. Il lui dit ensuite d'aller au tableau.

L'élève va au tableau. L'enseignant se met sur le côté de la salle de classe afin d'observer la participation des élèves et pour voir ce que l'élève qui est au tableau va noter.

Les élèves donnent ensuite les noms des différents éléments qui constituent le circuit. A chaque fois l'enseignant répète le nom cité par les élèves de la salle de classe, ensuite il le valide afin que l'élève qui est au tableau le note. Il contrôle ainsi, ce qui est noté par l'élève qui est au tableau.

L'enseignant reste sur le côté de la salle de classe pendant toute la durée de l'exercice, et il valide à chaque fois l'élément avant qu'il soit noté par l'élève qui est au tableau.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Le circuit d'éclairage d'un tracteur Classe le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant explique qu'il envoie un élève au tableau, suite à l'information donnée par le superviseur, afin qu'il note les différents éléments du circuit donnés par les autres élèves.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant indique qu'il voulait finir la réalisation du circuit électrique du gyrophare avant la fin du cours.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant indique qu'il n'avait pas prévu de le faire. Il souhaitait noter lui même les différents éléments du circuit.

Dans cet épisode, l'enseignant explique qu'il était en train de noter un mot au tableau lorsque le superviseur lui donne comme information d'essayer d'envoyer un élève au tableau.

Il indique qu'il n'avait pas forcément prévu d'envoyer un élève au tableau car il souhaitait finir de réaliser le circuit électrique du gyrophare avant la fin de la séance de cours.

L'enseignant explique ensuite qu'il a demandé à un élève d'aller au tableau afin de noter les différents mots. Un élève s'est proposé, il l'a donc autorisé à y aller. Il explique qu'il s'est ensuite mis en retrait, pour se mettre à la place de l'élève et voir

comment l'élève qui est au tableau se tient et ce qu'il écrit. Il indique que ça lui permet aussi de voir également les autres élèves. A ce moment là, pour lui, il prend les réponses qui sont données par les élèves de la classe et il indique à celui qui est au tableau ce qu'il doit noter ou pas. L'enseignant explique que dans cette phase là, il a vu que les élèves étaient très enthousiastes et que donc il les a laissés faire. Pour lui, il s'est effacé tout à fait volontairement et c'est à l'élève qui est au tableau de gérer la situation.

Dans ce passage, l'enseignant indique qu'il n'avait pas du tout prévu d'envoyer un élève au tableau car il souhaitait aller assez vite de manière à terminer ce qu'il avait prévu quitte à faire moins participer les élèves. Quand le superviseur lui a donné l'information, de faire participer les élèves, il s'est dit qu'il avait raison et que ce n'était pas forcément une bonne raison de vouloir finir le contenu disciplinaire prévu en faisant moins participer les élèves.

Pour l'enseignant, les élèves finissent le cours avec un circuit qui n'est pas complet mais qui est fonctionnel et c'est pour lui l'essentiel. Il précise aussi que cette régulation aura un impact sur le cours suivant puisqu'il devra terminer le circuit complètement avec les élèves.

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

Dans la salle de classe les élèves sont au nombre de 14, ils sont assis et répartis sur 3 rangées de tables. Sur la dernière rangée de table des sacs des élèves sont déposés.

Un document est vidéoprojeté sur une partie d'un tableau blanc composé de 3 parties. Ce document projeté est le document des élèves, représentant le plan du cours à compléter. L'enseignant est en train choisir le document qu'il projette sur le tableau blanc. Il est appuyé sur le bureau et il montre le tableau du doigt aux élèves.

L'enseignant : **« alors, ici, circuit de gyrophare, alors ce que l'on va faire, c'est qu'on va essayer de faire un circuit ensemble pour faire fonctionner un gyrophare, circuit électrique, d'accord ? Donc pour faire fonctionner un gyrophare, qu'est-ce qu'il me faut ? »** L'enseignant se trouve dans la zone située entre le bureau et le tableau, il tient un stylo dans sa main.

Un élève : **« une batterie »**

L'enseignant : **« alors, une batterie, ouais »** L'enseignant estime que la réponse donnée par cette élève est correcte. Il écrit le mot sur le tableau blanc, à gauche de la zone de projection, pendant ce temps d'autres élèves disent d'autres mots.

Le superviseur : « **Est-ce que tu peux essayer à ce que ce soit un élève qui aille au tableau pour voir »**

L'enseignant explique qu'il n'avait pas forcément prévu d'envoyer un élève au tableau car il souhaitait finir de réaliser le circuit électrique du gyrophare avant la fin de la séance de cours.

L'enseignant a bien compris l'information puisqu'il va demander aux élèves si l'un d'eux souhaite aller au tableau afin de noter les différents éléments qui constituent le circuit : **« Tiens, y'en a un qui va écrire là »**

Plusieurs élèves vont levés la main : **« moi, moi,…. »**

Un élève se lève énergiquement de sa chaise: **« moi, moi,… »**

L'enseignant estime qu'il est un peu trop enthousiaste et il le lui faire remarquer afin de diminuer son ardeur : **« c'est bon, doucement, Jérôme »**, l'enseignant indique à cet élève d'aller au tableau. L'enseignant quitte la zone entre le tableau et le bureau, pour aller s'installer sur le côté droit de salle de classe au niveau de la deuxième rangée d'élèves. Il observe ainsi la participation des élèves et ce que

l'élève qui est au tableau note. L'enseignant explique qu'il a demandé à un élève d'aller au tableau afin de noter les différents mots. Il dit qu'il s'est ensuite mis en retrait, pour se mettre à la place de l'élève et voir comment l'élève qui est au tableau se tient et ce qu'il écrit. Il indique que ça lui permet aussi de voir également les autres élèves. A ce moment là, pour lui, il prend les réponses qui sont données par les élèves de la classe et il indique à celui qui est au tableau ce qu'il doit noter ou pas.

Une fois que l'élève est au tableau : **« chut, oh les gars, alors la batterie, après qu'est-ce que je peux avoir ? »**

Un élève de la salle de classe : **« fusible »**

L'enseignant : **« ouais, fusible, ensuite ? »**, l'élève au tableau écrit. L'enseignant valide le mot afin que l'élève qui est au tableau le note. Il contrôle ainsi, ce qui est noté par l'élève qui est au tableau.

Un élève : **« relais »**

L'enseignant **: « relais, ouais »** L'élève écrit au tableau. Il explique que dans cette phase là, il a vu que les élèves étaient très enthousiastes et que donc il les a laissés faire. Pour lui, il s'est effacé tout à fait volontairement et c'est à l'élève qui est au tableau de gérer la situation.

Un autre élève : **« ampoule »**

L'enseignant : **« alors, une ampoule effectivement »** L'élève écrit au tableau

…

L'enseignant va conserver sa place, sur le côté droit de la salle de classe, l'élève qui est au tableau va continuer de noter, après chaque validation de l'enseignant, les différents mots annoncés par les autres élèves de la salle de classe. A la fin, de cet exercice l'élève reprendra sa place dans la salle de classe.

Dans ce passage, l'enseignant indique qu'il n'avait pas du tout prévu d'envoyer un élève au tableau car il souhaitait aller assez vite de manière à terminer ce qu'il avait prévu quitte à faire moins participer les élèves. Quand le superviseur lui a donné l'information, de faire participer les élèves, il s'est dit qu'il avait raison. Ce n'était pas forcément une bonne raison de vouloir finir le contenu disciplinaire prévu en faisant moins participer les élèves.

Pour l'enseignant, les élèves finissent le cours avec un circuit qui n'est pas complet mais qui est fonctionnel et c'est pour lui l'essentiel. Il précise aussi que cette

régulation aura un impact sur le cours suivant puisqu'il devra terminer le circuit complètement avec les élèves.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) complètement, j'avais prévu d'écrire moi les composants au tableau, donc heu j'ai dit bien allé tient on va envoyer quelqu'un au tableau, et puis je me suis dit à même temps ça me permettra d'envoyer une personne et puis de renvoyer une autre personne pour faire le schéma. D'abord de déroulé…heu…un point de départ de l'exercice, c'était que je note les éléments au tableau, donc autant que ce soit un élève qui note au tableau. Il a provoqué clairement un biais.

b) j'ai réagi de suite, j'ai demandé…heu, j'ai écrit le premier mot, et je me suis dit vu que Guillaume m'a dit ça à même temps, j'ai dit et be té et bé tac, qui c'est qui veut aller au tableau. Jérôme à levé le doigt. Et j'ai dit allé Jérôme tu vas au tableau, et puis alors moi je me suis mis en retrait et puis j'ai laisse Jérôme un peu en tant que prof, si tu veux, et puis ses camarades en train de…et puis moi je régulé, je disais, ça oui peut être, ça non. Je me suis effacé, tout à fait volontairement, c'est lui qui gère la situation là maintenant,

c)d) heu…bé…oui… oui oui je me suis adapté parce que du coup je suis sorti de mon rôle. J'ai vu qu'ils réagissaient, qu'ils avaient bien compris la consigne, qu'ils étaient enthousiastes. Du coup je me suis dit on va mettre un script au tableau et puis moi du coup je vais juste piquer les informations qu'ils me disent et dire à Jérôme et be ça tu prends ça tu ne prends pas, et qu'es que tu en penses…Là c'était eux qui faisait. J'aime bien me mettre à la place de l'élève, en étant en retrait, je vois comment il se tient au tableau, ce qu'il écrit et comment voit les autres élèves. Je regardais celui qui était au tableau, il me donnait des indications sur ce qui était écrit, si c'était bien écrit s'il n'y avait pas de fautes. Et en même temps, avoir une vision globale de la salle

e) ah bé ouais complètement oui, je n'avais pas forcement prévu que ce soit…en plus c'est vers la fin du cours donc je voulais avancer aussi sur le schéma donc je me suis dit si je note les éléments moi je vais aller plus vite, et peut être faire moins participer les élèves. Donc l'intervention de Guillaume me dit : bon attend on va quand même faire participer les élèves, du coup j'ai mis peut être plus de temps pour qu'ils soient plus participatif, j'aurais peut être fini le circuit. Bon même s'il est fini, il est fonctionnel à la fin y à pas tous les éléments que l'on a listé, ça c'est fini assez rapide quoi. Bon l'essentiel c'est qu'il soit fonctionnel dans un premier temps qu'ils gardent déjà cette image là. Il y aura un impact sur le cours suivant puisque l'on va reprendre

le circuit. On va reprendre la liste dire qu'es qu'il ya qu'es qu'il n'y a pas, et repartir de la base de schéma que l'on a faite pour étoffer le schéma en fait. Pour le finaliser complètement avec la liste complète quoi. Donc a ce moment là, la régulation a un impact sur la fin du cours et aussi sur le suivant. Merci guillaume, en souriant….

2.12 La mise en récit : Bernard S1-E1

Relevé des observables de la situation (annexe)

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axes verticaux. Il est éteint et l'outil est posé au sol. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, placés sur le côté de l'outil, l'enseignant tient un document dans sa main et est positionnée à l'arrière de l'outil.

Il est en train d'expliquer le rôle et la fonction d'un élément de l'outil, le tablier.

L'enseignant en montrant sur la machine l'élément : « ça va jouer aussi sur la puissance de traction que ça demande, c'est à dire que si vous laisser beaucoup de terre revenir vers le rotor, ça demande plus de puissance, c'est bon ?»

Les élèves font un signe de la tête.

Le superviseur : « Il faudrait que tu montres où est-ce que l'on accroche le semoir en travail simplifié

L'enseignant après quelques secondes : « d'accord, ici le semoir là, dans cette position, il est en position transport, d'accord, après à l'aide, ici, du flexible hydraulique » L'enseignant attrape le flexible hydraulique dans ses mains.

L'enseignant : « qu'on relie au tracteur, donc on peut le brancher, tu le branches, heu… »

L'enseignant indique en regardant un élève de brancher le flexible hydraulique. L'enseignant lui donne le flexible à brancher.

L'élève monte sur l'outil pour aller brancher le flexible et dit à l'enseignant : « c'est un simple effet ?»

L'enseignant : « c'est un simple effet oui, donc c'est le poids de l'outil qui fera descendre le semoir, d'accord ? »

L'enseignant : « donc il vient s'accrocher, ici, là il est en position transport, après si on va libérer la pression et qu'on le baisse, il vient se mettre à l'arrière du tracteur, du, du cultivateur à axe horizontal, d'accord ? »

Deux élèves sont sur le côté de la machine comme au début de l'épisode et l'élève qui est allé brancher la prise hydraulique est resté debout sur la machine.

L’enseignant va continuer de décrire un autre élément de l’outil en le montrant, il est toujours situé derrière le cultivateur.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est en train d'expliquer un contenu disciplinaire en montrant la machine.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur qui lui indique de montrer où est accroché le semoir en semis simplifié.
	Les différentes péripéties	L'enseignant prend quelques secondes pour écouter l'information qui lui a été donnée.
	L'événement de résolution ou le dénouement	L'enseignant explique le dispositif d'attelage du semoir sur le cultivateur à axes horizontaux.
	La situation finale	L'enseignant continue d'expliquer un autre élément du cultivateur.

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axes verticaux. Il est éteint et l'outil est posé au sol. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant tient un document dans sa main et est placé à l'arrière de l'outil. Il est en train d'expliquer le rôle et la fonction d'un élément de l'outil, le tablier.

A la fin de son explication, le superviseur demande à l'enseignant de montrer à quel endroit on accroche un semoir lorsque l'on veut réaliser un travail simplifié.

L’enseignant prend quelques secondes afin de bien comprendre l’information qui vient de lui être transmise. Ensuite, il indique au superviseur qu’il a bien compris l’information en disant « d’accord » sans regarder les élèves.

Dans la foulée, l’enseignant commence par expliquer le système d’attelage de semoir. Pendant son explication, Il en profite pour faire brancher par un élève le flexible hydraulique permettant d’actionner ce système. L’enseignant semble vouloir actionner dans un deuxième temps le système d’attelage afin de montrer aux élèves sa cinématique. Il poursuit son explication en demandant aux élèves s’ils ont compris. Il n’attend pas visiblement la réponse des élèves, car il a prévu d’actionner le système par la suite et à ce moment là, pour lui, les explications prendront tout leur sens.

Il continue le déroulement de son contenu disciplinaire en expliquant le rôle et le fonctionnement d’un autre élément du cultivateur à axes horizontaux.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Cultivateur à axes horizontaux Classe le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant explique qu'il n'avait pas nécessairement prévu de revenir sur cette explication.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant indique qu'il a profité du fait de revenir sur l'explication du système pour mettre le système en mouvement, dans un deuxième temps, afin de le faire fonctionner.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant explique qu'il suivi l'information donnée par le superviseur.

Dans cet épisode l'enseignant est en train d'expliquer le rôle et le fonctionnement d'un élément, le tablier, sur un cultivateur rotatif à axes horizontaux. A la fin de son explication le superviseur lui indique de montrer l'endroit où on accroche un semoir lorsque l'on réalise du travail simplifié.

L'enseignant indique qu'il n'avait pas nécessairement prévu de rester aussi longtemps sur ce système. Pour lui, il avait déjà donné une explication qui lui paraissait suffisante pour la compréhension des élèves. Il explique que les élèves lui avaient déjà posé des questions sur le type de semoir qui pouvait être accroché

à l'arrière du cultivateur. Pour lui, il lui semblait que les élèves avaient bien compris car il avait expliqué l'intérêt de combiner des outils et il sait qu'un élève pratique cette technique chez lui. *« Ils me semblaient qu'ils avaient compris. Y en a un qui l'utilisait pas avec un cultivateur à axe horizontal mais un avec un axe vertical, du coup lui c'était sur et après les autres j'ai bien expliqué l'intérêt de combiner les outils par rapport au gain de temps, ou autre ».*

L'enseignant explique ensuite que l'information est arrivée au bon moment car il était positionné juste à côté du système d'attelage et d'autre part il indique qu'il est à la fin des explications sur la machine, sur les réglages.

L'enseignant explique qu'il a pris l'information qu'il a reçu pour agir. Pour lui, cette information ne représentait pas un volume d'information trop important, il a donc estimé que c'était acceptable. « *Ce n'est pas un volume d'information trop important non plus. J'ai estimé que c'était bon ».*

Il indique qu'il a profité de cette explication, pour faire brancher le système hydraulique de l'outil et ainsi le faire fonctionner dans un deuxième temps. « *C'est pas plus mal, ça m'a permis de le brancher et de le faire fonctionner après ».*

Pour l'enseignant, la régulation n'a pas provoqué d'écart même s'il précise qu'il n'avait pas prévu d'y passer autant de temps.

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axes verticaux. Il est éteint et l'outil est posé au sol. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant tient un document dans sa main et est placé à l'arrière de l'outil.

Il est en train d'expliquer le rôle et la fonction d'un élément du cultivateur, le tablier.

L'enseignant en montrant sur la machine l'élément **: « ça va jouer aussi sur la puissance de traction que ça demande, c'est à dire que si vous laissez beaucoup de terre revenir vers le rotor, ça demande plus de puissance, c'est bon ?»**

Les élèves font un signe de la tête.

Le superviseur : **« Il faudrait que tu montres où est-ce que l'on accroche le semoir en travail simplifié**

L'enseignant explique que l'information est arrivée au bon moment car il était positionné juste à côté du système d'attelage et d'autre part il indique qu'il est à la fin des explications sur la machine, les réglages. L'enseignant indique qu'il a pris l'information qu'il a reçue pour agir. Pour lui, cette information ne représentait pas un volume d'informations trop important, il a donc estimé que c'était acceptable.

L'enseignant après quelques secondes prises afin de bien comprendre l'information qui vient de lui être transmise: **« d'accord, ici le semoir là, dans cette position, il est en position transport, d'accord, après à l'aide, ici, du flexible hydraulique »** L'enseignant indique au superviseur qu'il a bien compris l'information car il dit « d'accord » sans regarder les élèves. Dans la foulée, l'enseignant commence par expliquer le système d'attelage de semoir.

L'enseignant indique qu'il n'avait pas nécessairement prévu de rester aussi longtemps sur ce système. Pour lui, il avait déjà donné une explication qui lui paraissait suffisante pour la compréhension des élèves. Il explique que les élèves lui avaient déjà posé des questions sur le type de semoir qui pouvait être accroché à l'arrière du cultivateur. Pour lui, il lui semblait que les élèves avaient bien compris car il avait expliqué l'intérêt de combiner des outils et il sait qu'un élève

pratique cette technique chez lui, donc lui il sait déjà. Pourtant il va préciser le contenu enseigné en fonction de l'information suggérée par le superviseur..

L'enseignant attrape le flexible hydraulique dans ses mains.

L'enseignant : **« qu'on relie au tracteur, donc on peut le brancher, tu le branches, heu… »**

L'enseignant indique, en regardant un élève, de brancher le flexible hydraulique. Il pense actionner dans un deuxième temps le système d'attelage afin de montrer aux élèves sa cinématique. L'enseignant lui donne le flexible à brancher.

Il indique qu'il a profité de cette explication, pour faire brancher le système hydraulique de l'outil et ainsi le faire fonctionner dans un deuxième temps.

L'élève monte sur l'outil pour aller brancher le flexible et dit à l'enseignant : **« c'est un simple effet ?»**

L'enseignant **: « c'est un simple effet oui, donc c'est le poids de l'outil qui fera descendre le semoir, d'accord ? »**

L'enseignant : **« donc il vient s'accrocher, ici, là il est en position transport, après si on va libérer la pression et qu'on le baisse, il vient se mettre à l'arrière du tracteur, du, du cultivateur à axe horizontal, d'accord ? »** Il n'attend pas nécessairement la réponse des élèves, car il a prévu d'actionner le système par la suite et à ce moment là, pour lui, les explications prendront tout leur sens.

Deux élèves sont sur le côté de la machine comme au début de l'épisode et l'élève qui est allé brancher la prise hydraulique est resté debout sur la machine. L'enseignant va continuer de décrire un autre élément de l'outil en le montrant, il est toujours situé derrière le cultivateur.

Pour l'enseignant, il estime dans un premier temps que la régulation n'a pas provoqué d'écart mais il précise ensuite qu'il n'avait pas prévu d'y passer autant de temps. Mais il y a bien eu un écart qu'il juge acceptable de par le temps engendré par la réponse à la régulation. En effet en précisant le contenu comme suggéré par le superviseur l'enseignant s'est adapté en répondant aux questions des élèves ce qui montre que contrairement à ce que l'enseignant pensait (point déjà acquis par les élèves) les précisions étaient nécessaires.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) J'y serai peut être pas resté aussi longtemps dessus non. J'en ai parlé rapidement mais après je n'aurais pas détaillé autant que je ne l'ai fait. Du coup qu'il me l'ai dit, c'est pas plus mal, ça m'a permis de le brancher et de le faire fonctionner après, de faire fonctionner l'hydraulique. Ce n'était pas prévu.

b) Vu que l'on était sur le tablier, on était sur l'arrière, c'est vrai qu'il le place au moment où on est à l'arrière, on est à la fin des réglages donc c'est bien de parler du semoir maintenant

c) Je l'ai pris parce qu'il me la dit, je n'ai pas pris d'indication des élèves, on en avait parlé juste avant, il m'avait demandé, quel type de semoir et après si on avait évoqué, ils m'ont demandé si c'était une option,

d) J'ai agit en fonction de ce qu'il m'a dit et en fonction de l'utilisation qu'ils en ont eux en fait, vu que c'est pour des installations, j'essaye de leur amener par rapport chez eux dans quels cas ils pourraient l'utiliser. Ils me semblaient qu'ils avaient compris. Y en a un qui l'utilisait pas avec un cultivateur à axe horizontal mais un avec un axe vertical, du coup lui c'était sur et après les autres j'ai bien expliqué l'intérêt de combiner les outils par rapport au gain de temps, ou autre

e) non, ce n'est pas le temps que ça prenait, je n'avais pas prévu d'y passer autant de temps après ce n'est pas non plus 10min qu'on y passe ça va aussi ça passe, ce n'est pas un volume d'information trop important non plus. J'ai estimé que c'était bon et que l'écart était acceptable.

2.13 La mise en récit : Bernard S1-E2

Relevé des observables de la situation (annexe)

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axe horizontal. Il est allumé et l'outil est posé sur des cales. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant tient un mètre dans sa main et est placé à l'arrière de l'outil.

Il est en train de faire régler aux élèves la profondeur de travail de l'outil à l'aide de cales positionnées sous le rouleau de terrage de l'outil.

Un élève est dans la cabine en train d'actionner la montée et la descente de l'outil pendant que les autres prennent les mesures sur le cultivateur.

Le superviseur : « Bernard, est ce que tu as prévu de montrer la cinématique de la prise de force, je ne suis pas sûr qu'elle ait compris la stagiaire, de la prise de force jusqu'aux pièces travaillantes »

Le tracteur est en marche, l'outil est relevé

L'enseignant : « en fait il faut que vous posiez, on fait avec le mètre »

Un élève actionne la descente de l'outil.

L'élève : « c'est pas plat »

L'enseignant : « ce n'est pas plat ? Le boitier n'est pas plat »

L'élève fait signe que non de la tête et il montre avec sa main que l'outil pense sur l'avant. L'enseignant et les élèves se déplacent sur le côté de la machine.

L'enseignant : « ce n'est pas trop mal là »

L'élève : « il faut le raccourcir »

L'enseignant : « raccourci le un peu ouais »

L 'élève qui actionne le relevage du tracteur passe entre le tracteur et l'outil pour actionner la barre de poussée réglable.

L'élève : « c'est allongé qu'il fallait que je fasse ? »

L'enseignant : » oui »

L'élève repart régler la barre de poussée réglable, les autres observent.

L'enseignant continue de faire régler la profondeur de travail de l'outil aux élèves. Il leur donne des consignes et les élèves font les réglages, pendant une durée de 9minutes.

A la fin de cette partie sur le réglage de la profondeur, l'enseignant demande à un élève d'éteindre le tracteur. Le tracteur est donc éteint et les élèves sont sur le côté de la machine et l'outil est relevé.

L'enseignant en montrant le relevage de l'outil : « donc sur ce relevage on trouve le même système que sur le relevage d'un tracteur, un troisième point, deux bras de relevage pour les accroches, d'accord, avec des systèmes de verrouillage »

Un élève : « ça c'est de série sur les… »

L'enseignant : « non c'est des options, ça c'est une option, des fois la boite à vitesse c'est une option »

L'élève : « ça veut dire que l'on ne peut pas régler…c'est fixe là… »

L'enseignant : « il faut changer les pignons manuellement alors que là on a juste un levier pour avoir deux vitesses, deux combinaisons de vitesse »

L'élève : « d'accord »

L'enseignant : « donc ça c'est une option et à l'avant ici, les disques efface traces c'est une option aussi

Un élève : « ah, ça c'est des disques efface traces, je croyais que c'était pour éviter les andains »

L'enseignant : « ça efface les traces, c'est pareil, d'accord, heu, après vous avez différents types de rouleaux si vous regardez sur la notice technique ». Il montre la notice qui est posée sur un banc juste à côté de la machine et des élèves. « On peut monter différents types de rouleaux suivant le type de sol que l'on a

Un élève va prendre la notice et se met à chercher.

L'enseignant : « alors vous voyez ce n'est pas le même type de rouleau, c'est un rouleau packer, qui va pouvoir casser des mottes, là un rouleau barre, un rouleau cage et un rouleau packer, d'accord »

Un élève : « ça fait quoi un rouleau packer ? »

L'enseignant : « ça c'est quand on est dans l'argile, ça va venir casser quelques mottes en fait, on retrouve un peu le système du rouleau gaufré que l'on avait ce matin qui va venir encore trancher quelques mottes

Un élève : « mais ça pour le sable c'est suffisant » en montrant le rouleau de la machine »

L'enseignant : « c'est suffisant, celui là sert juste pour la profondeur et pour re-appuyer, alors que l'autre il ré-appuie beaucoup plus, l'inconvénient c'est qu'il est beaucoup plus lourd » en montrant sur la notice.

Un élève : « celui là, là ? »

L'enseignant : « oui, il est plus lourd et du coup il faut le lester à l'avant. On va revenir un peu à l'entrainement du rotor. T'as bien compris comment ça ce passe ? » L'enseignant regarde un élève du groupe.

L'élève en question : « l'entrainement du rotor ? »

L'enseignant : « ouais, par où ça passe ? »

L'élève : « heu, grosso modo »

L'enseignant : « grosso modo ouais, donc la prise de force ici, d'accord, on arrive sur la sécurité donc le limiteur de couple, le limiteur de couple ici avec les ressorts à l'intérieur, qu'on peut plus ou moins serrer en fonction de la puissance que l'on veut faire passer, d'accord, on arrive dans le boitier…à l'intérieur, y a une combinaison de pignons, avec des crabots pour faire envoyer le mouvement sur la vitesse une ou sur la vitesse 2, ensuite par le biais d'un renvoi d'angle on part par un arbre de transmission vers un pignon ici, le pignon par le biais d'une chaîne vient entrainer le rotor, d'accord, ce celui-ci, il est entrainé que d'un seul côté, » L'enseignant s'adresse à l'élève pointé par le superviseur et les deux autres élèves vont se mettre sur le côté.

L'élève : « c'est un rotor pour toute les… ?»

L'enseignant : « c'est un rotor pour toute la longueur, y a des systèmes quand c'est plus gros où c'est entrainé de chaque côté, là c'est entrainé que de ce côté ci, si vous regardez de l'autre côté on voit le même tube mais en fait il n'y a rien à l'intérieur, y a pas de pignon, y a pas de ici, là y a rien en fait »

Un autre élève : « ça sert à quoi alors ? »

L'enseignant : « il sert juste de renfort pour tenir…

Un élève : « pour équilibrer ? »

L'enseignant : « pour équilibrer pour tout, du coup ici en entretien on aura un graisseur sur le palier »

Un élève : « sur ce tube y a pleins de trucs qui sont fixés »

L'enseignant : « voilà qui sert de supports pour les fixations, ok ? »

L'enseignant va continuer d'expliquer le fonctionnement du cultivateur à axe horizontal aux élèves. Les trois élèves sont autour de l'enseignant situé sur le côté de la machine.

L'enseignant demande à un élève de mettre en route la machine afin d'observer le sens de rotation du rotor.

L'enseignant : « Nicolas, met toi à 540 pour la faire tourner au ralenti »

L'enseignant monte dans la cabine du tracteur avec l'élève, puis il redescend.

L'enseignant : « alors ça tourne dans quel sens ?

L'élève pointé par le superviseur : « en sens inverse »

L'enseignant : « ça tourne pour avancer, d'accord, éteint !, éteint le moteur ! Par rapport à son sens de rotation…on a fait tomber un peu de terre. »

L'enseignant : « ça va aider à faire avancer le tracteur, d'accord, alors que si ça tournait dans l'autre sens… »

Un élève : « ça freinerait »

L'enseignant : « ça freinerait, et ça mettrait toute la terre vers l'avant et au bout 'un moment ça aurait tendance à bourrer, d'accord, donc aussi dans ce sens de rotation ça va aussi avoir tendance à enterrer les mottes, d'accord »

L'enseignant demande aux élèves s'ils ont des questions sur cette partie. Une élève pose une question, l'enseignant y répond et il va ensuite donner une consigne pour la suite du déroulement du cours.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est en train de faire régler la profondeur de travail de l'outil aux élèves.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur qui lui demande de réexpliquer la transmission du mouvement de la machine parce qu'il pense qu'une élève n'a pas compris.
	Les différentes péripéties	L'enseignant continue de faire régler la profondeur de travail aux élèves, il parle ensuite des équipements optionnels de la machine.
	L'événement de résolution ou le dénouement	L'enseignant réexplique le fonctionnement de la transmission du mouvement aux élèves.
	La situation finale	L'enseignant donne une consigne aux élèves sur la suite du déroulement du contenu disciplinaire.

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axe horizontal. Il est allumé et l'outil est posé sur des cales. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant tient un mètre dans sa main et est placé à l'arrière de l'outil.

Il est en train de faire régler aux élèves la profondeur de travail de l'outil à l'aide de cales positionnées sous le rouleau de terrage de l'outil.
Un élève est dans la cabine en train d'actionner la montée et la descente de l'outil pendant que les autres prennent les mesures sur le cultivateur.
A ce moment là, le superviseur demande à l'enseignant si il a prévu de montrer la transmission du mouvement dans la machine car pour lui une élève n'a peut être pas compris l'explication.
A la suite de cette information qui est donnée aucun élément ne permet de voir si l'enseignant a bien entendu l'information, s'il l'a bien comprise. L'enseignant continue le déroulement de son contenu disciplinaire pendant plusieurs minutes. Il continue de faire régler aux élèves la profondeur de travail de la machine. A la suite de ce réglage l'enseignant fait éteindre le tracteur aux élèves puis il continue son contenu sur les équipements optionnels de l'outil. Habituellement cette partie est traitée en fin de description de l'outil, l'enseignant semble souhaiter terminer le contenu disciplinaire sur le cultivateur à axe horizontal.
Une fois cette partie terminée, il s'adresse à l'élève pointé par le superviseur et il reprend l'explication de la transmission du mouvement dans la machine. Pour l'enseignant, il semble qu'uniquement cette élève n'ait pas compris, du coup il réalise une partie de remédiation avec elle. Pendant cette phase, les autres élèves qui se sont mis à l'écart vont se rapprocher de l'enseignant pour l'écouter. Cette attitude semble montrer que les autres élèves aussi n'ont pas bien saisi le cheminement du mouvement dans la machine.
Une fois que l'enseignant a fini son explication, il donne une consigne sur la suite du déroulement du contenu disciplinaire pensant que tous les élèves ont bien compris cette dernière explication.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Le cultivateur à axe horizontal Classe le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant explique que la précision ne prend que 5min et pourra servir à gagner du temps sur la machine suivante.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant indique qu'il souhaite terminer par cette explication comme ça lorsqu'il changera d'outil il commencera par la transmission pour que les élèves puissent percevoir la différence.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant explique qu'il ne souhaite pas « embrouiller » les élèves donc il continue sur la partie qu'il a déjà commencée.

Dans cet épisode l'enseignant est en train de faire régler la profondeur de travail de l'outil par les élèves. Il leur donne des consignes afin que les élèves fassent le réglage.

Au moment où le superviseur donne l'information à l'enseignant, il est en train de donner des consignes à un élève qui est dans la cabine du tracteur. L'enseignant explique qu'il a bien compris l'information, mais qu'à ce moment là, vu qu'il est sur le réglage de la machine il décide de continuer afin de ne pas perturber

l'apprentissage des élèves. « *Je ne veux pas les embrouiller donc je continue sur ce que je suis ».*

Il explique également qu'il avait déjà donné des explications sur la chaine cinématique, et que donc il n'avait pas nécessairement prévu d'y revenir. Il indique que comme il a reçu cette information, il a décidé de la traiter en toute fin de description, avant de passer sur une autre machine, de manière à d'une part faire un rappel aux élèves sur le fonctionnement du cultivateur à axe horizontal et d'autre part cela lui permettra de comparer la transmission de deux machines.

L'enseignant précise qu'il souhaite que les élèves comprennent bien le rôle et la fonction des différents éléments de la machine. « *Organes par organes pour qu'elle comprenne bien l'intérêt de chaque organe, sortie du tracteur donc prise de force, l'arbre de transmission à cardans,… ».*

L'enseignant explique alors que la régulation a provoqué des écarts par rapport à ce qui était prévu, notamment en terme de temps, il consacre plus de temps à réexpliquer le cheminement du mouvement dans la machine, mais il indique que finalement il va rattraper le temps passé sur la machine suivante.

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est placé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axe horizontal. Il est allumé et l'outil est posé sur des cales. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant tient un mètre dans sa main et est placé à l'arrière de l'outil.

Il est en train de faire régler aux élèves la profondeur de travail de l'outil à l'aide de cales positionnées sous le rouleau de terrage de l'outil.

Un élève est dans la cabine en train d'actionner la montée et la descente de l'outil pendant que les autres prennent les mesures sur le cultivateur.

Le superviseur : « Bernard, est ce que tu as prévu de montrer la cinématique de la prise de force, je ne suis pas sûr qu'elle ait compris la stagiaire de la prise de force jusqu'aux pièces travaillantes »

Le tracteur est en marche, l'outil est relevé

A la suite de cette information qui est donnée aucun élément ne permet de voir si l'enseignant à bien entendu l'information, s'il l'a bien comprise. L'enseignant continue le déroulement de son contenu disciplinaire pendant plusieurs minutes. Il continue de faire régler aux élèves la profondeur de travail de la machine. L'enseignant explique qu'il a bien compris l'information, mais qu'à ce moment là, vu qu'il est sur le réglage de la machine il décide de continuer afin de ne pas perturber l'apprentissage des élèves.

L'enseignant dit : **« en fait il faut que vous posiez, on fait avec le mètre »**

Un élève actionne la descente de l'outil.

L'élève : **« c'est pas plat »**

L'enseignant : **« ce n'est pas plat ? Le boitier n'est pas plat »**

L'élève fait signe que non de la tête et il montre avec sa main que l'outil pense sur l'avant. L'enseignant et les élèves se déplacent sur le côté de la machine.

L'enseignant : **« ce n'est pas trop mal là »**

L'élève : **« il faut le raccourcir »**

L'enseignant : **« raccourci le un peu ouais »**

L 'élève qui actionne le relevage du tracteur passe entre le tracteur et l'outil pour actionner la barre de poussée réglable.

L'élève : **« c'est allongé qu'il fallait que je fasse ? »**

L'enseignant : **« oui »**

L'élève repart régler la barre de poussée réglable, les autres observent.

L'enseignant continue de faire régler la profondeur de travail de l'outil aux élèves. Il leur donne des consignes et les élèves font les réglages, pendant une durée de 9minutes.

A la fin de cette partie sur le réglage de la profondeur, l'enseignant demande à un élève d'éteindre le tracteur. Le tracteur est donc éteint et les élèves sont sur le côté de la machine et l'outil est relevé. Il continue son contenu sur les équipements optionnels de l'outil. Habituellement cette partie est traitée en fin de description de l'outil, l'enseignant semble souhaiter terminer le contenu disciplinaire sur le cultivateur à axe horizontal.

L'enseignant en montrant le relevage de l'outil : **« donc sur ce relevage on trouve le même système que sur le relevage d'un tracteur, un troisième point, deux bras de relevage pour les accroches, d'accord, avec des systèmes de verrouillage »**

Un élève : **« ça c'est de série sur les… »**

L'enseignant : **« non c'est des options, ça c'est une option, des fois la boite à vitesse c'est une option »**

L'élève : **« ça veut dire que l'on ne peut pas régler…c'est fixe là… »**

L'enseignant : **« il faut changer les pignons manuellement alors que là on a juste un levier pour avoir deux vitesses, deux combinaisons de vitesse »**

L'élève : **« d'accord »**

L'enseignant : **« donc ça c'est une option et à l'avant ici, les disques efface traces c'est une option aussi »**

Un élève : **« ah, ça c'est des disques efface traces, je croyais que c'était pour éviter les andains »**

L'enseignant **: « ça efface les traces, c'est pareil, d'accord, heu, après vous avez différents types de rouleaux si vous regardez sur la notice technique »**. Il montre la notice qui est posée sur un banc juste à côté de la machine et des élèves. **« On peut monter différents types de rouleaux suivant le type de sol que l'on a »**

Un élève prend la notice et commence à chercher.

L'enseignant : **« alors vous voyez ce n'est pas le même type de rouleau, c'est un rouleau packer, qui va pouvoir casser des mottes, là un rouleau barre, un rouleau cage et un rouleau packer, d'accord »**

Un élève : **« ça fait quoi un rouleau packer ? »**

L'enseignant : **« ça c'est quand on est dans l'argile, ça va venir casser quelques mottes en fait, on retrouve un peu le système du rouleau gaufré que l'on avait ce matin qui va venir encore trancher quelques mottes »**

Un élève : **« mais ça pour le sable c'est suffisant » en montrant le rouleau de la machine »**

L'enseignant : **« c'est suffisant, celui là sert juste pour la profondeur et pour re-appuyer, alors que l'autre il ré-appuie beaucoup plus, l'inconvénient c'est qu'il est beaucoup plus lourd »** en montrant sur la notice.

Un élève : **« celui là, là ? »**

L'enseignant : **« oui, il est plus lourd et du coup il faut le lester à l'avant ».** Il indique que comme il reçu cette information, il a décidé de la traiter en toute fin de description, avant de passer sur une autre machine, de manière à d'une part faire un rappel aux élèves sur le fonctionnement du cultivateur à axe horizontal et d'autre part cela lui permettra de comparer la transmission de deux machines.

Une fois cette partie terminée, il s'adresse à l'élève pointé par le superviseur : « **On va revenir un peu à l'entrainement du rotor. T'as bien compris comment ça ce passe ? »** L'enseignant regarde un élève du groupe.

L'élève en question : **« l'entrainement du rotor ? »**

L'enseignant : **« ouais, par où ça passe ? »**

L'élève : **« heu, grosso modo »**

L'enseignant précise qu'il souhaite que les élèves comprennent bien le rôle et la fonction des différents éléments de la machine. Il reprend l'explication de la transmission du mouvement dans la machine **: « grosso modo ouais, donc la prise de force ici, d'accord, on arrive sur la sécurité donc le limiteur de couple, le limiteur de couple ici avec les ressorts à l'intérieur, qu'on peut plus ou moins serrer en fonction de la puissance que l'on veut faire passer, d'accord, on arrive dans le boitier…à l'intérieur, y a une combinaison de pignons, avec des crabots pour faire envoyer le mouvement sur la vitesse une ou sur la vitesse 2, ensuite par le biais d'un renvoi d'angle on part par un**

arbre de transmission vers un pignon ici, le pignon par le biais d'une chaine vient entrainer le rotor, d'accord, ce celui-ci, il est entrainé que d'un seul côté, » L'enseignant s'adresse à l'élève pointé par le superviseur et les deux autres élèves vont se mettre sur le côté. Pour l'enseignant, il semble qu'uniquement cette élève n'a pas compris, du coup il réalise une partie de remédiation avec elle. Pendant cette phase, les autres élèves qui se sont mis à l'écart vont se rapprocher de l'enseignant pour l'écouter. Cette attitude semble montrer que les autres élèves aussi n'ont pas bien saisi le cheminement du mouvement dans la machine.

L'élève : **« c'est un rotor pour toute les… ?»**

L'enseignant : **« c'est un rotor pour toute la longueur, y a des systèmes quand c'est plus gros où c'est entrainé de chaque côté, là c'est entrainé que de ce côté ci, si vous regardez de l'autre côté on voit le même tube mais en fait il n'y a rien à l'intérieur, y a pas de pignon, y a pas de ici, là y a rien en fait »**

Un autre élève : **« ça sert à quoi alors ? »**

L'enseignant : **« il sert juste de renfort pour tenir… »**

Un élève : **« pour équilibrer ? »**

L'enseignant : **« pour équilibrer pour tout, du coup ici en entretien on aura un graisseur sur le palier »**

Un élève : **« sur ce tube y a pleins de trucs qui sont fixés »**

L'enseignant : **« voilà qui sert de supports pour les fixations, ok ? »**

L'enseignant va continuer d'expliquer le fonctionnement du cultivateur à axe horizontal aux élèves. Les trois élèves sont autour de l'enseignant situé sur le côté de la machine.

L'enseignant demande à un élève de mettre en route la machine afin d'observer le sens de rotation du rotor.

L'enseignant : **« Nicolas, met toi à 540 pour la faire tourner au ralenti »**

L'enseignant monte dans la cabine du tracteur avec l'élève, puis il redescend.

L'enseignant : **« alors ça tourne dans quel sens ? »**

L'élève pointé par le superviseur : **« en sens inverse »**

L'enseignant : **« ça tourne pour avancer, d'accord, éteint !, éteint le moteur ! Par rapport à son sens de rotation…on a fait tomber un peu de terre. »**

L'enseignant : **« ça va aider à faire avancer le tracteur, d'accord, alors que si ça tournait dans l'autre sens… »**

Un élève : **« ça freinerait »**

L'enseignant **: « ça freinerait, et ça mettrait toute la terre vers l'avant et au bout 'un moment ça aurait tendance à bourrer, d'accord, donc aussi dans ce sens de rotation ça va aussi avoir tendance à enterrer les mottes, d'accord »**

L'enseignant demande aux élèves s'ils ont des questions sur cette partie. Une élève pose une question, l'enseignant y répond et il va ensuite donner une consigne pour la suite du déroulement du cours. Il pense que tous les élèves ont bien compris cette dernière explication.

L'enseignant explique alors que la régulation a provoqué des écarts par rapport à ce qui était prévu, notamment en terme de temps, il consacre plus de temps à réexpliquer le cheminement du mouvement dans la machine, mais il indique que finalement il va rattraper le temps passé sur la machine suivante.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) Je ne veux pas les embrouiller donc je continue sur ce que je suis. C'est à dire que je l'avais évoqué déjà la chaine cinématique après le fait d'y revenir ce n'est pas plus mal, ça leur laisse ces dernières indications sur cet outil avant de passer sur l'autre sur lequel je commence par la chaine cinématique pour voir la différence entre l'une et l'autre. Je n'avais pas prévu d'y revenir dessus là.
b) je prends l'info, on est sur le réglage de profondeur je continue sur le réglage de profondeur, je fais tout le déroulement de ce que j'avais prévu sans en tenir cas, et je finis par ça en me disant que ça pourra faire un rappel de cet outil avant de passer au suivant pour qu'ils aient bien une comparaison entre les deux.
c) oui parce que il y a des questions qui ont débouché un peu sur les vitesse de rotation, le principe de la boite à vitesses donc ça ils m'ont poser quelques questions.
d) organes par organes pour qu'elle comprenne bien l'intérêt de chaque organe, sortie du tracteur donc prise de force, l'arbre de transmission à cardans, le limiteur de couple je voulais déjà qu'ils comprennent vraiment à quoi ça sert, c'est pour ça y en a un qui a dit quand ça bloque, comprendre les phénomènes de couple, de sécurité, sécurité pour quoi, pour le tracteur et pour l'outil, le fonctionnement et après le renvoi d'angle qu'ils aient bien ce phénomène l'entrée dans un sens et la sortie sur le côté, pour après faire la transition avec le cultivateur à axes vertical où l'entrée per la haut, sortie par le bas
e) Oui ça va jouer sur 5 min même pas, si peut être 5min, mais qui servent à gagner du temps sur le cultivateur à axe vertical.

2.14 La mise en récit : Bernard S2-E1

Relevé des observables de la situation (annexe)

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axes verticaux. Il est éteint et l'outil est posé au sol. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant est placé entre le tracteur et l'outil.

Il est en train d'expliquer le rôle et la fonction des éléments de la transmission de cet outil.

L'enseignant : « A l'intérieur, comment ça se fait l'entrainement ? »

Le superviseur : « Tu peux le faire tourner à la main peut être ? Non ?

Un élève : « heu…y a des rotor »

L'enseignant : « voilà, donc y a des rotors composés du support pour le porte lame et de deux dents, d'accord ?, donc après ces rotors, ils sont entrainée comment ? »

Un élève : « ils sont entrainés par… »

L'enseignant : « tout à l'heure on a vu qu'il y avait deux systèmes possibles sur le côté, donc soit un pignon avec une chaine, soit ?

Un élève : « des pignons en cascades »

L'enseignant : « en cascades, donc là c'est comment ? »

Un élève : « j'imagine qu'ils sont en cascade »

L'enseignant : « voilà, donc là en fait à l'intérieur c'est des pignons en cascade, donc on va le faire tourner par exemple

Un élève : « il faut lever »

L'enseignant : « ça touche ? »

Un élève : « voyons essaie »

L'enseignant essaye de faire tourner l'arbre de prise de force à la main : « ouais, ça touche, on la fera tourner en la levant tout à l'heure, on fera tourner, elle touche derrière ». Un élève a fait le tour de la machine.

L'enseignant : « d'accord, donc on verra aussi suivant le montage, il y a deux montages possible, soit comment ? Soit comment ? »

Un élève : « Bé, les dents… »

L’enseignant : « les dents ouais… »

Un élève : « bé soit elle tourne heu…je sais plus » L’élève regarde sous la machine.

L’enseignant : « y a deux montages possible »

….

Les élèves sont sur le côté de la machine et l’enseignant se trouve entre le tracteur et l’outil. Il continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur les différents montages de dents sur un cultivateur rotatif à axes verticaux.

Schéma narratif Quinaire :

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Quinaire (récit de l'observateur) Vision du « dehors »	Situation initiale	L'enseignant est en train d'expliquer le rôle et la fonction des éléments de la transmission du cultivateur.
	L'événement perturbateur	Une remarque est énoncée par le superviseur pour faire tourner à la main la transmission.
	Les différentes péripéties	L'enseignant continue son explication sur le fonctionnement de la transmission.
	L'événement de résolution ou le dénouement	L'enseignant essaye de faire tourner à la main la transmission du cultivateur à axes verticaux.
	La situation finale	L'enseignant continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur le montage des dents.

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axes verticaux. Il est éteint et l'outil est posé au sol. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant est placé entre le tracteur et l'outil.

Il est en train d'expliquer le rôle et la fonction des éléments de la transmission de cet outil. A ce moment là, l'enseignant pose une question aux élèves, le superviseur

lui donne alors une information. Il lui demande de faire tourner la transmission à la main.

Lors de cette information, aucun élément ne montre si l'enseignant a bien entendu, compris ce qui vient de lui être dit. Il continue le déroulement de son contenu disciplinaire en expliquant le rôle et la fonction des différents éléments de la transmission. Lorsque l'enseignant arrive au dernier élément de la transmission, il dit aux élèves qu'il va la faire tourner à la main. En faisant tourner la transmission à la main, l'enseignant semble vouloir leur montrer la rotation des différentes pièces en partant de l'arbre à double joints de cardan jusqu'aux rotors.

Au moment où il saisit l'arbre, un élève signale à l'enseignant qu'une dent touche le sol. L'enseignant semble aussi sentir que l'effort est très important. Il se rend compte à ce moment là que la transmission est bloquée.

Il signale ensuite aux élèves qu'il la fera tourner plus tard dans le déroulement de la séance, au moment où la machine sera relevée. Dans la suite du cours, l'enseignant sait qu'il sera amené à soulever la machine grâce au relevage du tracteur, il décide de la faire tourner dans un second temps.

L'enseignant poursuit le déroulement de son contenu disciplinaire en passant aux différents montages de dents sur un cultivateur à axes verticaux.

Schéma narratif actantiel

Type de schéma narratif	Phase du schéma narratif	Contenu
Actantiel (récit de l'enseignant) Vision du « avec »	Sujet Objet Destinataire Adjuvants	L'enseignant Cultivateur à axes verticaux Classe le superviseur
	L'axe de la communication et du savoir (destinateurs / destinataires) qui correspond à la sphère de l'échange.	L'enseignant explique qu'il est en train de décrire le fonctionnement et le rôle des différents éléments de la transmission.
	L'axe du vouloir (sujet objet) qui correspond à la sphère de la quête.	L'enseignant indique qu'il souhaite faire tourner la transmission après l'explication sur les différents montages de dents.
	L'axe du pouvoir qui (adjuvant / opposant) qui correspond à la sphère de la lutte.	L'enseignant explique qu'il a essayé de la faire tourner à la main après avoir reçu l'information du superviseur mais à ce moment là une dent touche le sol et bloque la transmission.

Dans cet épisode l'enseignant explique qu'il est en train de décrire le rôle et la fonction des différents éléments qui constituent la transmission du mouvement sur un cultivateur rotatif à axes verticaux. A ce moment là, le superviseur donne une information à l'enseignant en lui suggérant de la faire tourner à la main.
L'enseignant explique qu'à ce moment là, il n'a pas forcément prévu de le faire. Pour lui, il l'aurait fait après leur avoir expliqué les différents montages de dents.

L'enseignant indique qu'après avoir reçu cette information, il a quand même essayé de faire tourner la transmission à la main. Il s'est rendu compte que ce n'était pas possible puisqu'une dent touchait le sol et que donc la transmission était bloquée. « *Il s'avère que ça touche donc ce n'est pas possible.* »

L'enseignant explique qu'il s'est rendu compte qu'une élève n'a pas compris le fonctionnement des différents montages de dents. Il explique cela par le fait que le cours théorique a bien été vu, mais que cela fait trop longtemps et que du coup elle a oublié le contenu disciplinaire. *« il y en avait une qui avait du mal à comprendre le sens de rotation », « en théorie oui elle l'avait vu. Le fait qui y est de l'intervalle entre quand elle a vu ses cours théoriques et maintenant. Elle aurait compris plus vite si par exemple le cours théorique avait été ce matin et la pratique cet après midi ».*

L'enseignant explique enfin que pour lui la régulation n'a pas provoqué d'écart, il avait prévu de la faire tourner quand même mais à un autre moment. Il indique qu'il a mis en œuvre l'information donnée par le superviseur bien plus tard au moment où il a fait les réglages parce qu'à ce moment là les dents du cultivateur rotatif ne touchaient plus le sol. *« J'y suis revenu quand on a fait les réglages parce que les dents ne touchaient plus. »*

Le récit des pratiques : schéma narratif psychologique

La séance se déroule à l'extérieur de l'atelier pédagogique. Le tracteur est installé sous un porche et est attelé à un outil de travail du sol, en l'occurrence, un cultivateur à axes verticaux. Il est éteint et l'outil est posé au sol. Les élèves sont au nombre de trois, ils sont en tenue de travail. Ils sont debout, positionnés sur le côté de l'outil, l'enseignant est placé entre le tracteur et l'outil.

Il est en train d'expliquer le rôle et la fonction des éléments de la transmission de cet outil.

L'enseignant : **« A l'intérieur, comment ça se fait l'entrainement ? »**

Le superviseur : « Tu peux le faire tourner à la main peut être ? Non ?

Lors de cette information, aucun élément ne montre si l'enseignant a bien entendu, et compris ce qui vient de lui être dit. Il continue le déroulement de son contenu disciplinaire en expliquant le rôle et la fonction des différents éléments de la transmission sans prendre en compte immédiatement l'information donnée. L'enseignant explique qu'à ce moment là, il n'a pas forcément prévu de le faire. Pour lui, il l'aurait fait après leur avoir expliqué les différents montages de dents

Un élève : **« heu…y a des rotor »**

L'enseignant : **« voilà, donc y a des rotors composés du support pour le porte lame et de deux dents, d'accord ?, donc après ces rotors, ils sont entrainée comment ? »**

Un élève : **« ils sont entrainés par… »**

L'enseignant **: « tout à l'heure on a vu qu'il y avait deux systèmes possibles sur le côté, donc soit un pignon avec une chaine, soit ? »**

Un élève **: « des pignons en cascades »**

L'enseignant : **« en cascades, donc là c'est comment ? »**

Un élève : **« j'imagine qu'ils sont en cascade »**

L'enseignant **: « voilà, donc là en fait à l'intérieur c'est des pignons en cascade, donc on va le faire tourner par exemple** » En souhaitant faire tourner la transmission à la main suivant en cela et en différé l'information suggérée par le superviseur,, l'enseignant semble vouloir leur montrer la rotation des différentes pièces en partant de l'arbre à double joints de cardan jusqu'aux rotors.

Au moment où il saisit l'arbre, un élève signale à l'enseignant : **« il faut lever ».** L'enseignant semble aussi sentir que l'effort est très important.

L'enseignant : **« ça touche ? »**

Un élève : **« voyons essaie »**

L'enseignant essaye de faire tourner l'arbre de prise de force à la main, il se rend compte à ce moment là que la transmission est bloquée : **« ouais, ça touche, on la fera tourner en la levant tout à l'heure, on fera tourner, elle touche derrière »**. Un élève a fait le tour de la machine. L'enseignant indique qu'après avoir reçu l'information, il a quand même essayé de faire tourner la transmission à la main. Il s'est rendu compte que ce n'était pas possible puisqu'une dent touchait le sol et que donc la transmission était bloquée.

Il signale ensuite aux élèves qu'il la fera tourner plus tard dans le déroulement de la séance, au moment où la machine sera relevée. Dans la suite du cours, l'enseignant sait qu'il sera amené à soulever la machine grâce au relevage du tracteur, il décide donc de la faire tourner dans un second temps.

L'enseignant : **« d'accord, donc on verra aussi suivant le montage, il y a deux montages possible, soit comment ? Soit comment ? »**. L'enseignant explique qu'il s'est rendu compte qu'une élève n'a pas compris le fonctionnement des différents montages de dents. Il explique cela par le fait que le cours théorique a bien été vu, mais que cela fait trop longtemps et que du coup elle a oublié le contenu disciplinaire.

Un élève : **« Bé, les dents… »**

L'enseignant : **« les dents ouais… »**

Un élève : **« bé soit elle tourne heu…je sais plus »** L'élève regarde sous la machine.

L'enseignant : **« y a deux montages possible »**

….

Les élèves sont sur le côté de la machine et l'enseignant se trouve entre le tracteur et l'outil. Il continue le déroulement de son contenu disciplinaire sur les différents montages de dents sur un cultivateur rotatif à axes verticaux.

L'enseignant explique enfin que pour lui la régulation n'a pas provoqué d'écart, il avait prévu de la faire tourner quand même la transmission mais à un autre moment. Il indique qu'il a mis en œuvre l'information donnée par le superviseur bien plus tard au moment où il a fait les réglages parce qu'à ce moment là les dents du cultivateur rotatif ne touchaient plus le sol. La mise en œuvre partielle de

l'information donnée par le superviseur n'a pas permis de répondre à l'objectif de démonstration du mécanisme, ce qui est corroborée par l'incompréhension exprimée par des questions d'une élève.

Extrait du verbatim de l'enseignant :

a) Non de toute façon je voulais leur faire tourner en fait plutôt quand j'arrivais au dents pour montrer parce que après on passe un petit moment sur le montage des dents, fuyantes ou agressives et du coup j'aurais plutôt fait tourner à ce moment là, c'est vrai que d'avoir l'information du coup je veux en suivant, et sinon non du coup après ça joue pas sur le temps prévu, ça n'a pas eu d'incidence.

b) du coup on a fait le schéma cinématique qui comprend de l'entrée du mouvement jusqu'aux dents au rotor un peu avec les composants après on a effectué les réglages, et une fois notre réglage effectué on se retrouve avec les dents qui ne touche pas donc on est en configuration travail on va dire et du coup là on a pu le faire tourner à la main. Mais c'est bien plus tard

c) oui parce que il y en avait une qui avait du mal à comprendre le sens de rotation, comprendre que si l'un tourne dans un sens l'autre tourne dans l'autre (J'avais prévu de le faire tourner)

d) justement elle qui a eu du mal à comprendre agressif et fuyant au niveau du montage des dents, du coup plus de temps que prévu. Le fait de ne pas l'avoir en cours, en théorie oui elle l'avait vu. Le fait qui y est de l'intervalle entre quand elle a vu ses cours théorique et maintenant. Elle aurait compris plus vite si par exemple le cours théorique avait été ce matin et la pratique cet après midi

e) J'y suis revenu quand on a fait les réglages parce que les dents ne touchaient plus. Le fait de l'avoir fait plus tard n'a pas d'importance. Pris en compte ce qui m'a dit en me disant que j'aurais toujours l'occasion de le faire dans la suite du cours plus tard.

2.15 Le sentiment d'efficacité professionnelle des enseignants avant les séances d'enseignement régulées

Grille SEP

Nom : Jean Séance : 1 [X] 2 [ ]

	Je rencontre beaucoup de difficultés	Je rencontre quelques difficultés	Je maîtrise assez bien	Je maîtrise sans problème
Avant la séance				
Les contenus à enseigner			X	
La préparation des séances, concernant la sélection des contenus à enseigner			X	
La préparation des séances, concernant l'organisation pédagogique (travail de groupe, exercices, apports théoriques…)		X		
L'anticipation du temps nécessaire	X			
L'anticipation du niveau et des difficultés des élèves		X		
Pendant la séance				
Le lancement de la séance				X
L'adaptation du cours aux niveau et difficultés des élèves				X
La gestion des comportements d'indiscipline				X
L'utilisation de supports audiovisuels, informatique…			X	
L'évaluation des élèves		X		
La clôture de la séance		X		

Grille SEP

Nom : Jean Séance : 1 [ ] 2 [X]

	Je rencontre beaucoup de difficultés	Je rencontre quelques difficultés	Je maîtrise assez bien	Je maîtrise sans problème
Avant la séance				
Les contenus à enseigner			X	
La préparation des séances, concernant la sélection des contenus à enseigner			X	
La préparation des séances, concernant l'organisation pédagogique (travail de groupe, exercices, apports théoriques…)		X		
L'anticipation du temps nécessaire	X			
L'anticipation du niveau et des difficultés des élèves		X		
Pendant la séance				
Le lancement de la séance				X
L'adaptation du cours aux niveau et difficultés des élèves				X
La gestion des comportements d'indiscipline				X
L'utilisation de supports audiovisuels, informatique…			X	
L'évaluation des élèves		X		
La clôture de la séance		X		

Grille SEP

Nom : Pierre Séance : 1 [X] 2 [ ]

	Je rencontre beaucoup de difficultés	Je rencontre quelques difficultés	Je maîtrise assez bien	Je maîtrise sans problème
Avant la séance				
Les contenus à enseigner				X
La préparation des séances, concernant la sélection des contenus à enseigner				X
La préparation des séances, concernant l'organisation pédagogique (travail de groupe, exercices, apports théoriques…)				X
L'anticipation du temps nécessaire			X	
L'anticipation du niveau et des difficultés des élèves				X
Pendant la séance				
Le lancement de la séance		X		
L'adaptation du cours aux niveau et difficultés des élèves				X
La gestion des comportements d'indiscipline				X
L'utilisation de supports audiovisuels, informatique…				X
L'évaluation des élèves		X		
La clôture de la séance		X		

Grille SEP

Nom : Jean Séance : 1 [ ] 2 [X]

	Je rencontre beaucoup de difficultés	Je rencontre quelques difficultés	Je maîtrise assez bien	Je maîtrise sans problème
Avant la séance				
Les contenus à enseigner				X
La préparation des séances, concernant la sélection des contenus à enseigner				X
La préparation des séances, concernant l'organisation pédagogique (travail de groupe, exercices, apports théoriques…)				X
L'anticipation du temps nécessaire			X	
L'anticipation du niveau et des difficultés des élèves				X
Pendant la séance				
Le lancement de la séance		X		
L'adaptation du cours aux niveau et difficultés des élèves				X
La gestion des comportements d'indiscipline				X
L'utilisation de supports audiovisuels, informatique…				X
L'évaluation des élèves		X		
La clôture de la séance		X		

Grille SEP

Nom : Bernard Séance : 1 [X] 2 [ ]

	Je rencontre beaucoup de difficultés	Je rencontre quelques difficultés	Je maîtrise assez bien	Je maîtrise sans problème
Avant la séance				
Les contenus à enseigner			X	
La préparation des séances, concernant la sélection des contenus à enseigner				X
La préparation des séances, concernant l'organisation pédagogique (travail de groupe, exercices, apports théoriques…)		X		
L'anticipation du temps nécessaire			X	
L'anticipation du niveau et des difficultés des élèves		X		
Pendant la séance				
Le lancement de la séance				X
L'adaptation du cours aux niveau et difficultés des élèves			X	
La gestion des comportements d'indiscipline				X
L'utilisation de supports audiovisuels, informatique…				X
L'évaluation des élèves				
La clôture de la séance				X

Grille SEP

Nom : Bernard Séance : 1 [ ] 2 [X]

	Je rencontre beaucoup de difficultés	Je rencontre quelques difficultés	Je maîtrise assez bien	Je maîtrise sans problème
Avant la séance				
Les contenus à enseigner			X	
La préparation des séances, concernant la sélection des contenus à enseigner				X
La préparation des séances, concernant l'organisation pédagogique (travail de groupe, exercices, apports théoriques…)		X		
L'anticipation du temps nécessaire			X	
L'anticipation du niveau et des difficultés des élèves		X		
Pendant la séance				
Le lancement de la séance				X
L'adaptation du cours aux niveau et difficultés des élèves			X	
La gestion des comportements d'indiscipline				X
L'utilisation de supports audiovisuels, informatique…				X
L'évaluation des élèves				
La clôture de la séance				X