

L'analyse de l'activité enseignante

Eléments de réflexion de P. Pastré, issus d'une synthèse sur la didactique professionnelle dans la RFP/INRP

- Cette analyse pose une **centration sur l'activité de coopération-communication entre un enseignant et ses élèves**. (Même si l'activité de l'enseignant ne se réduit pas seulement à cette action, c'est sans doute un point central de son activité) ; l'activité enseignante s'inscrit pleinement dans le cadre des activités de relation entre humains.
- Trois composantes : un objet « technique » (généralement un savoir), un objet « d'usage » (correspondant au processus d'apprentissage des élèves quant à ce savoir) ; des formes conversationnelles admises au sein de l'école.
- **Le métier d'enseignant représente une activité professionnelle particulièrement difficile à analyser car si la place des savoirs à transmettre occupe une place importante, c'est en même temps un métier très empirique**. Avec une tâche prescrite très générale, des compétences mobilisées acquises sur le tas, des savoirs d'action non conscients et nombreux.
- C'est un métier où l'agir communicationnel prime, les échanges de parole sont très nombreux (d'où le recours dans certaines études à la pragmatique linguistique pour analyser certains protocoles).
- L'activité de l'enseignant se réalise entre un humain et un groupe d'humains. Institution anthropologique majeure, l'école vise la formation de l'individu. L'activité de l'enseignant vise donc la transformation du groupe classe et des individus qui le composent.
- L'activité enseignante relève d'une double temporalité : elle porte à la fois sur du court terme et sur du long terme ; c'est à la fois la gestion d'une heure de cours et l'assimilation d'un savoir par des élèves dont l'évaluation exige un trimestre, une année scolaire, l'ensemble d'un cycle.
- « Durand (1998) observe que l'activité enseignante possède des buts multiples qui sont enchâssés les uns dans les autres ». Un premier but est de mettre les élèves au travail (obtenir le calme, la discipline scolaire pour instaurer un climat de travail), un second but consiste à provoquer des apprentissages, enfin un troisième but supérieur est d'induire du développement cognitif chez les élèves. Ce qui hiérarchise et donne sens aux autres buts. Néanmoins, c'est le premier but (mettre au travail) qui sert de régulateur de l'activité, non les deux autres d'un ordre supérieur ; le risque est de

demeurer à des traits de surface : faire travailler les élèves, faire en sorte qu'ils réussissent leurs exercices ou manipulations sans se soucier des procédures qu'ils emploient, des compréhensions qu'ils se font, des erreurs qu'ils pensent. Cela dit le maître d'école avance en aveugle sur ce terrain, il ne possède pas d'accès direct à la cognition des élèves. L'évaluation de leurs appropriations est toujours indirecte, réfléchie et peut être incomplète...

- L'activité visée par l'enseignant est celle qu'il veut provoquer chez ses élèves : l'activité professionnelle du maître d'école vise l'activité scolaire de l'élève ; or cette dernière est d'ordre développementale. Il s'agit d'une activité de formation conceptuelle pour l'élève. « Dans les situations de travail habituel, le but est l'activité productive : transformer le réel, un réel matériel, social ou symbolique ». L'activité constructive (cf. Rabardel) n'est présente que comme un effet non intentionnel de l'exercice de l'activité productive. L'école inverse les choses : pour les élèves, le but devient l'activité constructive (apprentissage et développement) qui va s'appuyer sur une activité productive, une tâche à effectuer qui va servir de moyen pour générer de l'activité constructive, du développement chez l'élève. La tâche scolaire devient prétexte, mais prétexte nécessaire et incontournable, à l'apprentissage. **« Le but de l'enseignant est alors de viser un but d'apprentissage-développement par le truchement d'une tâche qui le suscite ».**
- La mise au travail, l'enrôlement dans la tâche relèvent de l'activité productive, tout comme les interactions, les manipulations ou les exercices, ce sont des moyens au service d'un apprentissage qui donne sens aux activités scolaires qui en sont dépourvues en elles-mêmes. Mais les buts de l'activité constructive sont trop lointains ou aléatoires pour être des régulateurs ; c'est la tâche scolaire qui sert de régulation aux activités de classe, non l'apprentissage produit in fine. **« On a donc un étrange paradoxe : ce sont les buts de niveau inférieur qui servent à réguler l'action, alors que les buts effectifs, toujours visés sont trop incertains pour servir de régulation à l'action ».** D'où, enseigner : impossible métier ?
- **L'enseignement se fonde sur une co-activité maître/élèves. Cette co-activité est médiatisée par un objet** (« dans l'activité de travail qui s'accomplit avec d'autres humains, l'échange entre les deux sujets est médiatisé par un objet »). Or cet objet n'est pas appréhendé par les deux interlocuteurs de la même manière. Dans une perspective qui prolonge les travaux d'Ochanine, nous distinguons l'objet « technique » et un objet « d'usage ». « Chaque partenaire se construit son modèle opératif en fonction de ses buts et du sens de son activité : pour un garagiste une voiture est un véhicule ; pour un usager c'est son moyen de transport principal ». Chaque modèle opératif met en avant des propriétés au détriment d'autres. La rencontre et la fertilisation des deux modèles opératifs satisfont l'interaction. Laquelle satisfaction n'est pas toujours présente lorsque les élèves « bricolent » des connaissances très empiriques, qui prennent lieu et place de l'objet de savoir qu'on est en droit d'attendre.
- L'objet placé dans les interactions de classe entre le professeur et les élèves nous semble un objet « hybride » avec deux faces : une face « connaissances » qui correspond aux régularités ou procédures permettant aux élèves de réussir sans forcément apprendre, et une face « savoir » où le maître va effectuer une proposition de tâches suffisantes pour mobiliser le savoir visé comme moyen le plus efficient et

évident pour résoudre le problème posé et obtenir une parfaite adéquation entre la réussite et l'assimilation d'un savoir.

- **La réussite de la tâche ne signifie pas un apprentissage : ce n'est pas un critère suffisant pour s'assurer de l'assimilation du savoir.** Il n'y a pas forcément coïncidence entre les connaissances bricolées par les élèves et les savoirs qu'on souhaite faire appliquer et apprendre. Sauf d'admettre qu'il peut être possible de cheminer dans une conceptualisation progressive par « paliers conceptuels » qui s'attacheraient à prendre en compte les connaissances d'un bricolage qui serait alors accompagné par des conceptualisations « provisoires », des « paliers » d'accompagnement dans la conceptualisation. Car les élèves ont tôt fait de faire feu de tout bois pour trouver des ressources afin de résoudre les problèmes qu'on leur pose. Utiliser les régularités, les procédures et raisonnements des élèves qui sont inférables dans la conduite appropriative des savoirs, offre la possibilité au « comprendre et apprendre » de suivre le « réussir » grâce à quelques opérations habiles de sédimentations des connaissances. « Travaillant sur cet objet hybride qu'est le couple connaissance-savoir, on peut penser que l'enseignant va réguler son activité à partir de ce qu'il infère des ressources mobilisées par ses élèves pour résoudre les problèmes qu'on leur pose ».
- **La dialectique « tâche / problème » est une piste intéressante à explorer.** « Car il semble que les enseignants expérimentés soient experts dans la démarche qui consiste à ajuster la difficulté du problème posé à la capacité présumée des élèves à le résoudre ». Il suffit d'une légère modification de l'énoncé ou de la manière de présenter les données pour subrepticement transformer le problème contenu dans la tâche, alléger l'handicap cognitif sans changer la nature de la tâche scolaire. Les enseignants sont souvent capables de réduire la complexité du problème inclus dans la tâche. Mais l'inverse vaut aussi, **car la finalité enseignante demeure de tirer les élèves du registre pragmatique (le faire, le réussir) vers le registre épistémique (le comprendre, l'assimilation d'un savoir).** Le but de l'enseignant est de faire sortir du monde de l'astuce et du bricolage pour conduire vers celui du compris, contrôlable et transférable. Le passage entre registre est progressif, récursif, diachronique... il prend des formes diverses selon l'âge des élèves et il prend appui sur les connaissances dont disposent les élèves pour les tirer vers l'acquisitions de savoirs, dans une perspective vygotskienne de germinations des concepts, entre concepts quotidiens et concepts scientifiques.
- **Il conviendrait enfin d'ordonner les problèmes posés aux élèves en fonction de leurs difficultés pour tenter de catégoriser les stratégies des élèves et développer les didactiques afférentes.** Cf les champs conceptuels de Vergnaud
- **Le couplage tâche-activité de l'ergonomie est ici remplacé par tâche-problème-activité.**

Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante d'après un texte de Pierre Pastré, in Recherche et Formation n°56, 2007

Quelle contribution la didactique professionnelle peut-elle apporter à l'analyse des pratiques enseignantes ?

Telle est la question que Pierre Pastré a posée et à laquelle j'ai tenté de répondre au travers de ma recherche doctorale. **Il s'agissait d'articuler didactique professionnelle (orientée vers le développement de l'individu sur le métier) et la didactique des disciplines, une didactique scolaire orientée sur le développement des savoirs des élèves.** La didactique professionnelle met l'accent sur l'analyse du travail, avec un ensemble d'emprunts à l'ergonomie de langue française : c'est-à-dire la notion d'analyse de la tâche (« un but dans des conditions déterminées » selon Léontiev) et l'analyse de l'activité, c'est-à-dire la manière dont un acteur s'approprié la tâche prescrite qu'il effectue (Leplat).

Élargissant son champ d'investigation des systèmes techniques à l'activité enseignante, le cadre théorique de la DP est conservé : il s'agit toujours de mettre l'activité au centre de son analyse. La didactique professionnelle déplace l'accent qui a été longtemps celui des didactiques des disciplines : celles – ci donnaient beaucoup d'importance au savoir (à transmettre, à s'approprié ou à construire) ; la didactique professionnelle va se concentrer sur l'activité des enseignants, explique Pierre Pastré afin de clarifier le contraste perçu. **On peut ajouter que les deux se combinent dans une articulation entre un cadre intégrateur de DP appelant les configurations nécessaires de la DD dans la perspective de formation des enseignants, puisqu'il s'agit bien de former des personnes, in fine, au métier d'enseignant** (or la DP analyse le travail afin de former).

On fait l'hypothèse que toute activité professionnelle est organisée en ce sens qu'elle combine invariance et variabilité. Le monde enseignant présente bien sûr une grande variabilité des pratiques dans la mesure où il cherche à **s'adapter à des situations très diverses**. On peut cependant faire l'hypothèse qu'il y a néanmoins **une part d'invariance dans cette activité : c'est ce qu'on désigne par le terme d'organisateur de l'activité enseignante**. « Rechercher le ou les organisateurs de l'activité, c'est chercher à comprendre comment cette activité est reproductible, transférable et analysable ». Autre hypothèse de Pastré : **on suppose que le noyau central de cette organisation est de nature conceptuelle**. Précisons qu'on parle de conceptualisation et non pas de concept ou de savoir. On reste donc dans une **approche centrée sur l'activité avec l'idée que l'organisateur principal de l'activité** réside dans un couplage entre un sujet et une situation. Le sujet retient de la situation les dimensions utiles pour orienter son action : c'est en ce sens qu'il y a conceptualisation (dans l'action ! ou inférences en situation selon la terminologie de Vergnaud sur les schèmes). Par ailleurs il s'agit bien du noyau central de l'organisation de l'activité, **ce qui n'exclut pas l'existence d'autres organisateurs, d'origine psychosociale par exemple**. C'est à partir de ces invariances, de ces organisateurs que l'individu pourra s'ajuster, s'adapter dans un mouvement de conceptualisation de stratégie particulière à une situation donnée de classe. Ici réside un couplage entre un sujet et une situation, dans une perspective d'adaptation, d'ajustement, grâce à l'existence de ces organisateurs invariants et que nous appellerons ensuite « geste professionnel ».

L'apprentissage est co - activité

Il convient de noter très fortement que l'analyse de l'activité enseignante n'est pas dissociable de l'activité de ses élèves : il y a co-activité. Mais comment analyser une co-activités est une question vive posée à la DP.

Nous savons qu'il faut choisir un point de vue pour entrer dans l'analyse : on choisira donc le point de vue de l'enseignant mais « sans oublier qu'il faudra le référer en permanence à l'activité des élèves » alerte Pastré.

D'autre part, à la différence d'autres domaines de service, l'action d'enseignants porte sur un objet à transformer qui n'est pas directement observables puisqu'il s'agit des représentations des élèves concernant un savoir acquérir.

Ce sont deux problématiques qui demanderont vraisemblablement selon Pierre Pastré un ajustement du cadre théorique. Dans l'immédiat celui – ci permet d'être un outil d'analyse efficace, d'ordonnement d'un ensemble de données très complexe recueilli par le filmage de classe et les auto-confrontations des enseignants aux films à leur action, grâce à la détermination de structures conceptuelles de la situation, la base des organisateurs dont nous parlons. **Ce cadre d'analyse est une balise épistémique qui permet une approche métier mais qui exige des aménagements afin de ne pas oublier l'agir communicationnel, les aspects dialogiques et psychosociaux de la pratique de classe.**

Si nous partons du principe que l'objet sur lequel porte l'action d'enseignement présente deux faces : une face « savoir » (un ensemble d'énoncé portant sur un domaine non contradictoires et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle) à dimension objective et une face « connaissance » qui représente toutes les ressources cognitives, d'ordre scientifique ou empirique dont dispose un sujet avec une dimension subjective ; **nous avons donc un objet à double face avec une face « connaissance subjective » et une face « savoir objectif ».** Cet objet est transformé, en ce sens, « que du savoir va être assimilée par des sujets, ou que des connaissances vont être transformées en savoir ». **« Que le mouvement aille dans un sens ou dans l'autre, il est connu sous le terme d'apprentissage ».** **L'apprentissage est ainsi la transformation de l'objet.**

L'apprentissage est une activité.

Apprendre à savoir est une activité. On peut distinguer l'activité visée, à apprendre, et l'activité effectuée au moment de l'apprentissage. Il y a donc un écart possible entre une tâche scolaire, liée à un objet d'apprentissage, l'appropriation par exercice ou manipulation de cet objet par la tâche et l'apprentissage effectif, l'assimilation et conceptualisation de l'objet dont il est question.

L'apprentissage est une activité qui ne consiste pas accumuler des connaissances ou des savoirs mais à configurer ou reconfigurer ses ressources cognitives et ainsi à transformer sa propre activité pour la rendre mieux adaptée au contexte et aux situations, explique Pierre Pastré. **Quand on apprend, on commence toujours par se tromper. On apprend donc par les erreurs.** L'apprentissage est pas un processus qui de réorganisation en réorganisation n'a pas de fin assignables. En ce sens apprendre serait perdre et gagner, ou bien, s'appauvrir et s'enrichir, se simplifier et se complexifier soi-même et les choses que l'on connaît. Apprendre consisterait à savoir et ne plus savoir. Cela correspond d'une certaine manière à ce que disait Bachelard, repris par Pierre Pastré (Canguilhem parlait d'ailleurs « du primat de l'erreur »). **L'apprentissage est une activité de conceptualisation.**

La conceptualisation est une activité particulière car elle est presque entièrement interne à l'individu et elle est invisible. Elle ne s'exprime que par son résultat : savoir résoudre des problèmes et savoir justifier le résultat obtenu. C'est ce côté interne à l'élève de la conceptualisation qui rend si difficile l'analyse d'activités enseignantes. **Car d'une certaine manière les enseignants travaillent en aveugle car l'activité d'un enseignant a pour but de transformer une autre activité,** celle des élèves, c'est à dire la manière dont les élèves conceptualisent une situation, manière qui n'est accessible que par des indices. **Le professeur ne relève donc que des indices d'apprentissage. L'apprentissage peut être une illusion,** même devant une excellente prestation enseignante, illusion inconsciente à l'élève aussi.

Le concept est le résultat final de cette activité de conceptualisation et on peut penser qu'il conserve toujours la trace du processus qui a permis de le construire. **Donc en toute rigueur, selon Pierre Pastré, un concept ne se transmet par. Il est construit par un sujet.** On peut transmettre des représentations, des savoirs ; on ne peut pas transmettre des concepts. Les concepts ne peuvent être que le résultat d'une activité de conceptualisation ; ce fut l'intuition de Piaget : la dimension constructiviste de l'apprentissage. Quelle est ma différence entre savoir une chose et la conceptualiser. Est-ce le même écart qu'entre savoir par cœur ou pouvoir reconstruire car on a assimilé toutes les propriétés et leurs interrelations de l'objet dans son répertoire cognitif personnel?

L'apprentissage est aussi lié à la transmission d'un patrimoine.

Il a fallu du temps pour construire ce patrimoine et découvrir des concepts de génie. Un apprenant peut certes reconstruire certains concept mais à condition d'être bien tenu par la main. Il ne l'inventera pas à nouveau comme son découvreur qui a mis des années et toute la force de son intelligence et de sa capacité de travail. Au mieux, on peut dire qu'il va recréer le concept. Cela signifie, en termes d'enseignement, qu'il convient d'aménager une situation didactique aux élèves afin de reconstruire le concept, afin de se l'approprier. **Ce qui suggère qu'un humain ne transmet pas ce qu'il a reçu, mais transmet ce qu'il a construit à partir de ce qu'il a reçu et ainsi de suite.** Cette idée concilie le constructivisme et la transmission du patrimoine : **on n'invente pas un concept, on le redécouvre en étant guidée par l'enseignant.**

L'apprentissage est une activité qui combine activités productives et une activité constructive.

Par l'activité productive l'acteur transforme le réel, que ce soient des transformations matérielles, symboliques ou sociales, par l'activité constructive le même acteur se transforme lui-même en transformant le réel. **Mais dans le cadre de l'apprentissage, c'est l'activité constructive qui devient le but et l'activité productive devient le moyen.** Cela veut dire que dans ce cas, **il faut une tâche productive pour servir de support à l'apprentissage qui est activité constructive.** Cette tâche support peut être peu visible (prise de notes, écoute) ou bien en revanche, elle peut être très visible (problèmes et exercices scolaires). « La tâche va être évaluée par un critère de réussite, or l'activité constructive qu'elle supporte demande d'autres critères : **la réussite ne suffit pas. Il faut s'assurer que la conceptualisation a été réellement effectuée.**

Tout apprentissage va donc fonctionner selon deux registres : le registre de la réussite de la tâche qu'on peut appeler pragmatique et le registre de la compréhension et de la conceptualisation qu'on peut qualifier d'épistémique. Une des caractéristiques de l'activité des enseignants va être d'inciter les élèves à passer du registre pragmatique au

registre épistémique, par des « épisodes de glissements » (Clauzard, 2005) et de contrôler qu'au-delà de la réussite le registre épistémique a bien été sollicités. Car derrière la tâche scolaire se cache toujours l'objet à apprendre, à conceptualiser : un effet de secondarisation en didactique. **Le glissement conceptuel est un passage du concept outil au concept objet essentiel. Un geste fondamental souvent inconsciemment mis en œuvre par l'enseignant dont la conscientisation peut permettre de mieux le contrôler, planifier ce saut informationnel.**

Enseigner, c'est conduire avant tout une classe.

Les enseignants pour tâche de transmettre un patrimoine (corps de savoirs) ; de mettre en scène des situations générant un apprentissage, d'assurer une activité d'étayage auprès des apprenants.

Conduire une classe, c'est gérer un environnement dynamique dans le but de l'appropriation de savoirs. Le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action semble un cadre adéquat pour analyser l'organisation d'activités enseignantes, considérée comme le pilotage d'une entité dynamique, souligne Pastré.

L'idée de Vergnaud est que l'activité est organisée et qu'au cœur de cette organisation, il y a des invariants opératoires, de nature conceptuelle, mais pas forcément explicites qui servent à orienter l'action. C'est cette organisation qu'il appelle un schème. En réalité, le terme de schème peut désigner deux objets selon que l'on a affaire à des petits schèmes ou à des gros schèmes. Pierre Pastré appelle « petit schème » des schèmes sensori-moteur ou plus exactement perceptivo-gestuel (mimer, monter un escalier, danser la valse, raboter une planche), il appelle « gros schème » ce qui relève de l'organisation globale d'une activité complexe, comme jouer au volley-ball, rédiger un mémoire, conduire une centrale nucléaire. Ce qui les relie est l'idée d'une organisation de l'activité qui implique deux sortes de couplage : **le premier couplage « schème-situation »** : il n'y a de schème qu'en référence à une classe situation ; comme le dit Leplat pour les compétences, qui est le terme pragmatique pour désigner un schème : « on est compétent pour une classe de situation donnée ». Et l'inverse est vrai aussi : il n'y a de situations qu'en référence à des schèmes, c'est-à-dire à des actions à faire sur ces situations. **Le second couplage porte sur l'articulation entre invariance et adaptation au contexte.** Un schème n'est pas un stéréotype : ce qui est invariant, ce n'est pas l'activité, mais son organisation. La dimension de conceptualisation fait partie de l'invariance, ou modèle opératif selon Pastré. La dimension d'adaptation correspond à ce que Vergnaud appelle les inférences en situation. Une activité de pilotage d'une classe laisse énormément de place à l'adaptation au contexte, contrairement à d'autres situations de métier.

Avec la didactique professionnelle, nous observons la pratique de classe dans un couplage invariance adaptation : l'invariance est représentée par des concepts organisateurs qui servent à orienter et guider l'action, à établir à bon diagnostic de situation pour s'ajuster. Ces concepts organisateurs peuvent être pragmatiques ou pragmatisés, selon leur origine empirique ou scientifique. L'adaptation à la variété des situations prend une importance de plus en plus grande lorsque on a affaire à des systèmes ou environnements dynamiques : dans ce cas, chaque situation est singulière mais si il n'y avait pas un modèle opératif préalablement construit, les acteurs devraient tout réapprendre à chaque fois. **En conséquence, le terme « organisateurs de l'activité » désigne pour Pierre Pastré l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui servent à orienter et**

guider l'action. Ce ne sont pas des déterminants qui seraient extérieurs au modèle opératif du sujet, ils font partie entièrement de l'organisation interne de l'activité tout en représentant certaines dimensions objectives de la situation dans un couplage schème - situation qu'il faut nécessairement prendre en compte pour que l'action soit efficace. On cherche à faire donc une analyse intrinsèque de l'activité, même si dans la tradition de l'ergonomie française, l'analyse de l'activité précède d'une analyse de la tâche qui lui sert d'introduction.

La tâche de l'enseignant

Reprenant Valot, on peut dire que la tâche d'un enseignant ou est discrétionnaire : le but est fixé de l'extérieur par la prescription, mais il y a une grande latitude dans le choix des modalités d'action. Il s'agit d'obtenir une visée d'apprentissage, au sein d'une enveloppe donnée, les moyens librement choisis doivent tendre vers le but de donné. **Dans le couplage invariance - adaptation, la part d'adaptation d'initiative est donc très grande.**

Bucheton, identifie par rapport à la tâche l'enseignant ce qu'elle appelle des préoccupations qui sont toutes en référence aux objets de savoir : l'atmosphère consiste à créer et maintenir des espaces dialogiques avec les apprenants, le tissage consiste à donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé, l'étayage la fonction la plus manifeste de la tâche : consiste à faire comprendre, faire dire, faire faire, la gestion de l'espace et du temps consiste à prendre en compte les contraintes de la situation.

Chaque préoccupation va mobiliser des gestes professionnels particuliers. Nous retiendrons que nous avons affaire à une tâche à dimensions ou préoccupations multiples même si elles sont toutes orientées en direction des objets de savoir. Il n'est pas possible d'oublier une de ses préoccupations. **On est donc dans une structure conceptuelle de la situation complexe avec de nombreux concepts organisateurs mais impliquant beaucoup de latitude dans sa réalisation, permettant ainsi d'observer un certain nombre de stratégie enseignante en action (comme appropriation personnelle de la structure invariante).**

Enseigner, ses pilotes et une classe

On peut repérer un canevas général selon Pierre Pastré. Il se réfère aux observations ergonomiques de Valot. Il en déduit qu'il peut exister quatre cours. Le cours optimale, celui que personne ne fait ; le cours planifié que personne ne suis exactement ; le cours effectué avec ses écarts, acceptables par rapport au cours planifié, le cours redouté, qui fait apparaître des écarts tels que les objectifs sont perdus en route.

On est bien dans le contexte d'une tâche discrétionnaire : l'initiative et grande, mais il faut qu'elle s'inscrive dans des limites en constituant ce que Valot appelle « une gestion par enveloppe ». Autrement dit, de l'improvisation du prof et de la participation des élèves mais dans des limites d'une enveloppe dont l'enseignant cherche à ne pas sortir. Il conviendra aussi de savoir gérer la précision. Il y a des moments où il est indispensable d'être précis et d'autres moments où il est important de ne pas l'être. C'est la meilleure manière de trouver un compromis dynamique entre les fils conducteurs que l'enseignant a dessiné dans sa préparation et l'accueil des questions, des interventions des élèves afin de permettre leur enrôlement et leur participation. L'exposé d'un savoir peut alors prendre du sens parce qu'il est mis en situation grâce au feedback des élèves. Le danger est de perdre de vue le fil

conducteur suite à un jeu de questions-réponses aboutissant à un moment à sortir de l'enveloppe et de la planification. L'enseignant perd de vue alors son objectif.

L'activité enseignante est organisée de façon hiérarchisée (Robert & Masselot) :

-au niveau micro, il y a les gestes professionnels, automatisme, routine qui sont des éléments indispensables pour le bon déroulement de l'action ;

-au niveau meso (ou local), il y a la gestion de la classe avec ses préparations et ses improvisations,

-au niveau macro se trouvent les conceptions ses valeurs : savoir créditer les élèves d'un pouvoir d'agir, d'un pouvoir de conceptuels. **Il ne s'agit pas de faire preuve d'un optimisme béat mais de pousser les élèves à agir et penser juste une tête au dessus d'eux-mêmes comme dit Vygotski. Telle est la manière d'entrevoir cette zone de proche développement de l'élève. Les grands professeurs ont ainsi cette capacité de pousser leurs élèves dans leur propre développement.**

Ainsi à côté d'organisateur plus classique de l'activité enseignante, on peut penser qu'il existe des organisateurs de plus grande profondeur portant sur le développement.

On peut penser que l'analyse de l'activité enseignante comme conduite d'une classe en vue de l'appropriation de savoir où les élèves qui font face à l'enseignant sont traitées comme une entité globale, un ensemble qui a sa dynamique propre réagissant globalement aux interventions de l'enseignant n'est pas une modélisation suffisante.

Il manque la co - activité et les interactions qu'elle entraîne. La didactique professionnelle avec ses concepts pragmatiques organisateurs, sa structure conceptuelle de la situation et son modèle opératif ne suffit plus, explique Pierre Pastré. **Il faut trouver autre chose afin de compléter ce cadre intégrateur de la didactique professionnelle.**

Il est intéressant d'observer la relations interpersonnelles que l'enseignant réussi à établir avec un élève : **il diagnostique une certaine forme d'activité et d'autre part il attribue un vrai pouvoir d'agir au sens de Rabardel, le traitant comme un sujet capable.** C'est la nature même de cette relation qu'il est intéressant d'approfondir selon Pierre Pastré.

Une des fonctions essentielles des enseignants est de diagnostiquer les moments effectifs d'apprentissage et aussi de pousser les élèves à se sentir en capacité d'apprendre.

Il s'agit d'agir sur le psychisme d'autrui en commençant par évaluer ce psychisme d'autrui. Toutefois l'enseignant n'entre pas dans la boîte noire des élèves, il ne s'appuie sur des indices. Il est dans une permanente activité d'inférence en passant de la réussite ou non réussite de la tâche à l'attribution ou non d'un apprentissage.

Evaluant la partie observable de l'activité, il infère et agit sur la partie interne non observable. En cela à Pierre Pastré considère l'activité d'enseignement comme subtile et aventureuse. Et l'apprentissage réussi est très difficile entrevoir.

Du coup, l'activité de médiation est absolument centrale. On pourrait dire que l'apprentissage est un mouvement qui permet de passer de l'externe à l'interne, du savoir considéré comme un patrimoine au savoir considéré comme une ressource intérieure. Pour comprendre l'apprentissage, il faudrait pouvoir comprendre comment les deux termes communiquent, **comment l'apprentissage d'un savoir consiste à assimiler à soi-même quelque chose qui au départ est extérieur à soi. Pierre Pastré fait donc l'hypothèse que le**

concept de savoir est un « concept transitionnel » en s'inspirant assez librement des Winnicott. **C'est-à-dire un concept qui relève à la fois de la sphère objective et de la sphère subjective et qui permet la circulation entre les deux.** Dans l'enseignement, l'objet de savoir est transmis comme un patrimoine les concepts appris grâce à leur application, mais ils sont également compris grâce à leurs propriétés, nous sommes dans une dialectique outil – objet. Mais tant que le savoir demeure un patrimoine, il reste un artefact au sens de Rabardel, c'est-à-dire un objet extérieur à la conceptualisation des sujets. L'apprentissage se produit réellement quand le savoir artefact extérieur au sujet est transformé en savoir instrument, c'est-à-dire intériorisé par le sujet et intégrée à ses schèmes. La mission essentielle des enseignants de veiller à cette transformation, en étant attentif à tous les indices qui donnent à penser que le processus est en cours chez les élèves.

L'expertise d'un enseignant expérimenté tient dans cette capacité à repérer ces moments d'apprentissage, ces moments de glissements dans une conceptualisation effective de l'objet chez le sujet.

Pour conclure les organisateurs de l'activité enseignante ne sont pas des déterminants extérieurs à l'activité elle-même. On cherche à comprendre l'activité de l'enseignant de l'intérieur, par son organisation interne. Les organisateurs de l'activité sont principalement de nature conceptuelle, il s'agit de concepts en actes qui servent à orienter et guider l'action. C'est une activité complexe qui est organisée par un niveau hiérarchisée. Pierre Pastré fait d'ailleurs l'hypothèse qu'il existe en définitive deux sortes de concepts organisateurs : ce qui permet de comprendre l'organisation l'activité dans le cadre de **couple schème - situation**, ce sont des concepts pragmatiques ou pragmatisés et **la situation est appréhendée comme une entité globale plus ou moins dynamique. Mais il y aussi des concepts transitionnels qui permettent d'appréhender l'activité d'humains sur et avec d'autres humains** : ils permettent de mettre l'accent sur la très difficile question de la co-activité en jeu dans les apprentissages et du pouvoir d'agir donné à l'élève.