

Cahiers de la recherche en éducation

Effets de l'expérience et de la matière dans l'utilisation de routines pour la planification de séquences d'enseignement

Philippe Dessus

Volume 2, Number 3, 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018201ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018201ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dessus, P. (1995). Effets de l'expérience et de la matière dans l'utilisation de routines pour la planification de séquences d'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(3), 499–526. <https://doi.org/10.7202/1018201ar>

Article abstract

This article discusses two laboratory experiments conducted in accordance with the expert-novice paradigm, and using a computer software program, to study the use of representations of teaching routine in planning sequences for mathematics, French and the sciences. The main goal was to observe both the creation representations of new routines and the activity of the learners on the software. Results show that the use of routines is not the privilege of experience, and that the differences that exist are a function of subject matter.



Effets de l'expérience et de la matière dans l'utilisation de routines pour la planification de séquences d'enseignement

Philippe Dessus

Université Pierre-Mendès-France, Grenoble (France)

Résumé – Cet article présente deux expérimentations de laboratoire, selon le paradigme expert-novice, visant à étudier, à l'aide d'un logiciel, l'utilisation de représentations de routines d'enseignement pour la planification de séquences en mathématiques, en français ou en sciences. On s'attache principalement à observer le recours à la création de nouvelles représentations de routines ainsi que l'activité des sujets dans le logiciel. Les résultats montrent que cette utilisation de routines n'est pas l'apanage des experts et que les différences s'établissent plutôt selon la matière planifiée.

Introduction

Les travaux sur la pensée des enseignants, inspirés par les recherches en psychologie cognitive et en intelligence artificielle, n'ont pas tardé à intégrer le concept de routines. Les représentations de ces routines sont nommées tour

à tour schémas lorsqu'elles comprennent une variable instanciable, cadres si elles intègrent une partie procédurale et enfin scripts lorsqu'elles décrivent un processus temporel. Les routines, au sens couramment admis dans la recherche sur la pensée des enseignants, seraient des «[...] procédures établies dont la fonction principale est de contrôler et de coordonner des séquences spécifiques de comportements. [...] elles] sont un mécanisme utilisé pour établir et réguler les activités d'enseignement et pour simplifier le processus de planification» (Yinger, 1979, p. 165). Les enseignants, pendant la phase interactive (en classe, avec les élèves), réinvestiraient ainsi leur expérience en mettant en œuvre ces routines qui seraient donc les traces d'une pensée expérimentée, sinon experte. Ces routines, si l'on en juge par cette définition, ont une place centrale dans les processus de pensée des enseignants (Dessus, 1995). Pour autant, rares à notre connaissance sont les travaux expérimentaux qui y font explicitement référence. L'emploi et la création de routines d'enseignement, présents explicitement dans de nombreuses études (Charlier, 1989; Leinhardt et Greeno, 1986; May, 1986), ne semblent pas soumis à des vérifications expérimentales.

Cette étude tente donc de proposer, selon le paradigme expert-novice, une manière d'explicitier les représentations de routines d'enseignement ainsi que leur utilisation dans la planification. En effet, s'il est naturel de considérer que des routines puissent gérer en partie la phase interactive de l'enseignement, la manière dont elles interfèrent dans la phase préactive reste encore à établir.

— La planification comme mise en œuvre de routines

Nous l'avons dit, de nombreux modèles mentionnent l'utilisation de routines, s'appuyant en cela sur les travaux de psychologie cognitive sur l'automatisation de conduites (Perruchet, 1988). Yinger (1977, cité par Clark et Yinger, 1987), dans son modèle cyclique de la planification, assimile la préparation de classe à une activité de résolution de problème, se situant délibérément dans une approche «traitement de l'information» (Joyce, 1978). Ce modèle décrit les phases de formulation de la tâche puis du problème et de ses solutions, qui sont mentalement testées avant d'être réalisées *in situ*. Suivent l'évaluation du plan et son éventuelle «routinisation» s'il a donné entière satisfaction.

Charlier (1989) donne une version assez semblable, mais plus complète, de ce processus où la «routinisation» des éléments de planification mémorisés

joue un rôle important. Dans une expérimentation visant à tester ce modèle, l'autrice montre que les décisions des enseignants sont, d'une part, majoritairement centrées sur les comportements des enseignants et, d'autre part, peu sujettes à des tests conditionnels, ce qui semble une fois de plus renforcer l'idée que les routines comportementales sont acquises une fois constituées et assez peu soumises à révision.

Morine-Dersheimer (1978) enfin, approfondissant cette approche «traitement de l'information», élabore un modèle où la conduite de l'enseignant est «routinisée» (centrée sur l'image ou *image-oriented*) tant qu'aucune contradiction ne survient entre le plan et la réalité; en revanche, l'enseignant abandonne cette stratégie dès qu'une déviation imprévue apparaît et il développe des stratégies de type résolution de problème.

— L'informatique dans l'étude et l'aide de la pensée des enseignants

Ce caractère hautement automatisé de la pensée des enseignants peut donc être traduit en un certain nombre de schémas d'actions. Ce travail a été réalisé par Leinhardt et Greeno (1986), dans une célèbre étude où ils mettent au jour une dizaine de comportements types, qui seraient acquis et instanciés selon le contexte de classe. Il n'y a qu'un pas à franchir pour informatiser ces comportements et les proposer, pour étudier ou aider l'activité des enseignants.

Soloway, Guzdial, Brade, Hohmann, Tabak, Weingrad et Blumenfeld (1992) ont réalisé un système d'aide à la décision et montré combien la construction de bases de connaissances à propos de la planification pouvait être utilisée avec profit pour bâtir de nouvelles planifications, mieux argumentées et plus explicites.

Lowyck et Elen (1992), en se centrant sur les caractéristiques de la pensée experte, en viennent à réaliser un outil informatisé d'aide à la conception de séquences d'enseignement où le module principal (appelé *development module*) est composé, entre autres, d'une base de données didactiques et d'un expert diagnostiquant, selon le contexte, le meilleur cadre stratégique à adopter. Ce module est de plus «interfacé» à un traitement de texte.

Les idées de Duchastel (1990) à propos d'un *instructional design workbench* (établi pour la conception de séquences d'enseignement) semblent aussi aller

dans notre sens. L'activité planificatrice de l'enseignant peut être assimilée à un bricolage intellectuel (voir Perrenoud, 1994; Tochon, 1993), pouvant se réaliser sur un établi électronique comprenant les outils nécessaires à une création efficace de séquences (données à propos de la classe et des élèves, de la matière, etc.).

Il semble que l'outil informatique soit aujourd'hui à même de proposer à l'enseignant des outils efficaces lui permettant de «routiniser» et de réutiliser, sans trop de charge cognitive, des séquences ayant donné de bons résultats par le passé. C'est pourquoi nous allons essayer d'observer, dans les deux études qui suivent, les planifications d'enseignants devant de tels outils.

1. Première expérimentation : description de classe et planification de séquences

Nous décrivons ici une expérimentation menée auprès d'enseignants novices, expérimentés et experts afin d'observer dans quelle mesure ils réinvestissent leur connaissance éventuelle de routines d'enseignement dans la phase de planification. Nous employons une situation expérimentale fictive (où les sujets doivent agir comme s'ils allaient être remplacés) afin de neutraliser les importants effets de contexte. Passons à la description précise de la méthode utilisée.

1.1 Méthode

1.1.1 Buts et hypothèses

Nous avons réalisé un logiciel (GIPSE, pour Gestion interactive de planifications de séquences d'enseignement) qui propose à l'utilisateur des actions prédéfinies, évidemment modifiables, qui sont des sortes de briques à partir desquelles il pourra bâtir ses préparations. Ces actions «de base» comportent une variable destinée à être au besoin instanciée lors de l'utilisation par l'enseignant.

Notre problématique est d'observer les éventuelles variations dans la création, l'utilisation ou la particularisation des actions de base, selon la matière

planifiée et surtout selon la compétence¹ des sujets. Plus les sujets sont compétents, plus les actions de base seraient créées ou employées. Il est possible aussi qu'apparaisse une différence selon les matières planifiées : les matières «scientifiques» pouvant être plus facilement préparées avec le logiciel, car elles peuvent bénéficier de routines plus systématiques.

1.1.2 Sujets

Cette étude porte sur vingt-sept sujets instituteurs et institutrices volontaires, ayant des classes de CE₂ à CM₂ (troisième et sixième du primaire). Les novices (N = 8) sont en Formation professionnelle spécifique à l'IUFM², ils ont deux stages de formation d'un mois chacun et enseignent le reste de l'année. Les expérimentés (N = 10) sont des instituteurs ayant au moins quatre années d'expérience. Les experts (N = 9) ont une expérience de formateurs d'instituteurs, soit en accueillant des stagiaires dans leur classe, soit à l'IUFM.

Les catégories «novice» et «expert» correspondent aux acceptions maintenant courantes dans la documentation scientifique : l'expert est défini, par rapport au novice, comme un enseignant ayant non seulement plus d'années d'expérience, mais aussi pouvant expliciter la connaissance et le savoir-faire issus de cette expérience. En revanche, la catégorie «expérimenté» regroupe des sujets ayant enseigné de nombreuses années sans avoir pu, en tant que formateurs ou conseillers, se constituer un savoir «expert», distancié de leur expérience. Ces distinctions nous semblent aller dans le sens du modèle de l'acquisition de l'expertise proposé par Dreyfus (1992) où le sujet passe du débutant à l'expert par trois autres étapes (débutant avancé, exécutant compétent, puis accompli) qui montrent combien l'acquisition d'un savoir expert est dynamique.

1.1.3 Matériel

Nous avons réalisé, pour les besoins de cette étude, deux logiciels que nous présentons brièvement.

1 Nous employons dorénavant le terme de compétence pour nous référer aux différences d'expérience–expertise intersujets.

2 Institut universitaire de formation des maîtres, ex-école normale.

Éditeur, programmé sous *HyperCard*³, permet de décrire des données à propos d'une classe. Il se présente sous la forme d'un calepin électronique à trois niveaux hiérarchisés. Le premier niveau visualise, sous la forme d'onglets, tous les thèmes (cinq au maximum) : le deuxième permet d'écrire des données générales à propos de ces thèmes et permet un accès à quatre sous-thèmes du troisième niveau, rassemblant des données encore plus spécifiques. Cela porte à vingt le nombre des zones d'écriture.

GIPSE, programmé sous *Excel 3.0*⁴, permet de planifier des séquences d'enseignement. Il comprend deux niveaux de travail, visibles sur une même page-écran (voir figure A.2) :

- le niveau des actions de base⁵, ce sont des représentations de routines d'enseignement. Elles sont au nombre de huit. L'utilisateur peut modifier ou créer de nouvelles actions qui seront copiables dans le niveau de la planification; ces actions comportent toutes une variable générique qui pourra être instanciée dans l'autre niveau;
- le niveau de la planification, où l'utilisateur peut dicter librement sa planification, insérer des actions de base, instancier les variables de ces actions, etc.

L'action de base, sélectionnée dans la partie supérieure de l'écran, est collée automatiquement à la suite de la préparation (partie inférieure). La variable, encadrée de noir, peut être ensuite précisée ou modifiée. Bien évidemment, il est possible de saisir des renseignements sans utiliser ces actions prédéfinies.

1.1.4 Tâche prescrite et procédure

Détaillons ici la tâche prescrite d'un sujet en face du logiciel GIPSE. Sa tâche est composée de cinq étapes détaillées ainsi (voir aussi figure A.1) :

- prise d'information : le sujet lit (sur papier ou sur écran) la liste de toutes les actions de base;

3 *HyperCard* est une marque enregistrée de Claris.

4 *Excel* est une marque enregistrée de Microsoft.

5 Ces actions ont été développées à partir de celles de Leinhardt et Greeno (1986, p. 83).

- élaboration d'une procédure : dans le cas où une action de base ne convient pas ou bien, si une fait défaut, le sujet élabore une nouvelle action de base;
- écriture de texte dans planification : à propos de la planification, le sujet peut écrire le texte voulu, sans faire appel à une action de base; certains sujets, d'ailleurs, n'utilisent que ce niveau d'écriture;
- utilisation d'actions : le sujet sélectionne une action de base et la recopie dans sa planification;
- particularisation : le sujet modifie la variable ou la partie d'action de base.

L'expérimentateur place le sujet dans une situation fictive où il est remplacé, pendant une demi-journée, par un instituteur débutant. Il doit donc lui laisser :

- un descriptif précis de sa classe, saisi dans le logiciel Éditeur;
- la préparation de trois séquences d'une heure environ chacune : une d'expression poétique écrite, une en sciences (notions de corps humain) et une dernière en mathématiques (problèmes multiplicatifs). Le sujet, devant l'écran, dicte la description de sa classe et les planifications à l'expérimentateur, en utilisant au mieux les fonctionnalités du logiciel.

1.1.5 Facteurs et variables

Les facteurs en jeu dans cette expérimentation sont la compétence des sujets, avec trois modalités (novice, expérimenté, expert), et la matière de la planification, avec trois modalités (français, mathématiques, sciences).

Les variables dépendantes recueillies sont le nombre d'actions de base créées et la trace de l'activité dans le logiciel GIPSE, lors des planifications.

Le lecteur notera que nous n'analyserons pas ici, faute de place, les données issues du logiciel de présentation de classe, Éditeur, mais uniquement celles provenant du logiciel de planification.

1.2 Résultats

1.2.1 Les planifications de séquences (logiciel GIPSE)

Commençons par compter le nombre d'actions de base créées dans les planifications.

Tableau 1 – Nombre moyen d'actions de base créées par les sujets selon le facteur compétence

| Compétences/Nombre d'actions de base | Moyenne | Écart-type |
|--------------------------------------|------------|------------|
| Novices | 0,0 | 0,0 |
| Expérimentés | 0,5 | 0,5 |
| Experts | 1,0 | 1,3 |

Différences significatives en gras, tests de Mann-Whitney.

Différences expert/novice : $U = 20$; $U' = 52$; $Z \text{ corr.} = -2,1$; $p < 0,05$.

Différences expérimenté/novice : $U = 20$; $U' = 60$; $Z \text{ corr.} = -2,3$; $p < 0,05$.

Il semble que, la compétence des sujets augmentant, le nombre d'actions de base créées augmente, ce qui corrobore l'hypothèse couramment admise. Tout se passe comme si les sujets expérimentés et experts avaient préalablement intériorisé des routines qu'ils reformuleraient en actions de base dans le logiciel.

1.2.2 Analyse de l'activité dans GIPSE

À l'aide d'un logiciel «espion», nous avons recueilli l'intégralité de l'activité des sujets dans GIPSE. Nous l'avons codées selon six items, que nous avons ensuite regroupés en trois catégories : texte, schéma et action⁶.

6 Catégorie texte (T), opérant dans la planification :

- Item 0 : le sujet évalue la durée d'une action d'enseignement dans la planification (codé Ed pour Évaluation de durée);
- Item 1 : le sujet dicte librement du texte dans la planification (codé LL pour Ligne libre).

Catégorie schéma (S), opérant dans la planification :

- Item 2 : le sujet modifie, dans la planification, l'action de base préalablement copiée, mais sans instancier la variable repérée par un encadrement en noir (codé Mp pour Modification de planification);

Voici le tableau regroupant dans ces trois catégories l'activité des sujets.

Tableau 2 – Nombre d'items résultant des données de l'activité des sujets dans GIPSE, toutes matières confondues et par catégorie

| Comp./Catégorie | Texte (%) | Schéma (%) | Action (%) |
|-----------------|------------|------------|------------|
| Novices | 76 (42,0) | 46 (25,4) | 59 (32,6) |
| Expérimentés | 157 (54,2) | 57 (19,6) | 76 (26,2) |
| Experts | 95 (43,4) | 46 (21,0) | 78 (35,6) |

Test de χ^2 à 4 ddl, $\chi^2 = 10,2$; $p < 0,05$.

Si l'on sépare ces données selon le facteur matière, on obtient le tableau suivant.

Tableau 3 – Nombre d'items résultant des données de l'activité des sujets dans GIPSE, par catégorie et par matière

| Matière/Catégorie | Texte (%) | Schéma (%) | Action (%) |
|-------------------|------------|------------|------------|
| Mathématiques | 121 (49,6) | 42 (17,2) | 81 (33,2) |
| Français | 93 (39,7) | 70 (29,9) | 71 (30,4) |
| Sciences | 114 (53,8) | 37 (17,4) | 61 (28,8) |

Test de χ^2 à 4 ddl, $\chi^2 = 17,0$; $p < 0,01$.

Nous pouvons remarquer, d'après les deux derniers tableaux, que, si la catégorie texte est toujours la plus importante quel que soit le facteur en jeu, les facteurs compétence et matière produisent certains effets. Chez les sujets expérimentés, la catégorie texte est significativement plus employée que chez les autres sujets. Selon le facteur matière, on peut noter une utilisation significativement moins

-
- Item 3 : le sujet instancie, dans la planification, la variable de l'action de base préalablement copiée (codé Mv pour Modification de variable).

Catégorie action (A), opérant dans la liste des actions de base :

- Item 4 : le sujet sélectionne une action de base dans la liste, la copie et la place à l'endroit voulu dans la planification (codé Pa pour Planification d'action);
- Item 5 : le sujet modifie, dans la liste des actions, une variable d'action repérée par un encadrement en noir (codé Ma pour Modification d'action);
- Item 6 : le sujet crée une nouvelle action dans la liste des actions (codé Ca pour Création d'action).

importante de la catégorie texte en français. Ce facteur est une fois de plus très discriminant : les matières «scientifiques» se distinguent de la matière «littéraire» à la fois par un discours plus «libre» et par une moindre modification des actions de base.

Nous voyons ici qu'une analyse de l'activité des sujets dans le logiciel ne permet pas de les différencier, selon leur utilisation, des actions de base proprement dites (catégorie action), mais, à un moindre niveau, de celui de la catégorie texte. En revanche, la matière semble être un facteur plus différenciateur. Nous pourrions dire, pour résumer, que les sujets utilisent le logiciel selon la matière planifiée plutôt que suivant leurs représentations des routines.

Enfin, pour décrire plus précisément l'utilisation des sujets, nous avons créé le graphe de la relation «prédécesseur immédiat» pour représenter les actions réalisées par les sujets⁷. Voici les différents graphes pour les mathématiques et le français, qui reprennent les actions déjà mentionnées plus haut.

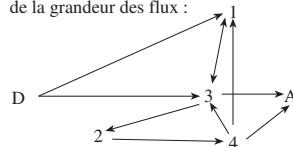
Par exemple, les expérimentés, pendant la planification d'une activité de mathématiques, utilisent plus souvent que les novices et les experts la séquence Pa-Mv (Planification d'action et Modification de variable). Les novices, toujours en mathématiques, commencent quasi exclusivement par planifier en utilisant une action de base de la liste (Pa). Une fois de plus, nous mettons au jour une utilisation différenciée beaucoup plus selon la matière planifiée que selon la compétence des sujets.

7 Référons-nous à Politzer (1977, p. 249) pour expliquer cette méthode : nous construisons d'abord, pour une matière et une catégorie de sujets, la matrice carrée de la relation «prédécesseur immédiat» pour les actions réalisées, augmentée de deux règles : départ – précède la première action de tout protocole, codée D – et arrivée – suit la dernière action de tout protocole, codée A. Puis le graphe associé à cette matrice est tracé, en partant systématiquement de l'arrivée et en éliminant les flux trop faibles. Donnons maintenant un exemple rapide, soit trois sujets réalisant les séquences suivantes : S1 : D-1-3-2-4-A; S2 : D-2-4-3-1-3-A; S3 : D-3-2-4-1-A.

La matrice correspondante se :

| | D | 1 | 2 | 3 | 4 | A |
|---|---|---|---|---|---|---|
| D | | 1 | | 1 | | |
| 1 | | | | 2 | | 1 |
| 2 | 1 | | | | 3 | |
| 3 | | 1 | 2 | | | 1 |
| 4 | | 1 | | 1 | | 1 |
| A | | | | | | |

Et son graphe sera, sans tenir compte de la grandeur des flux :



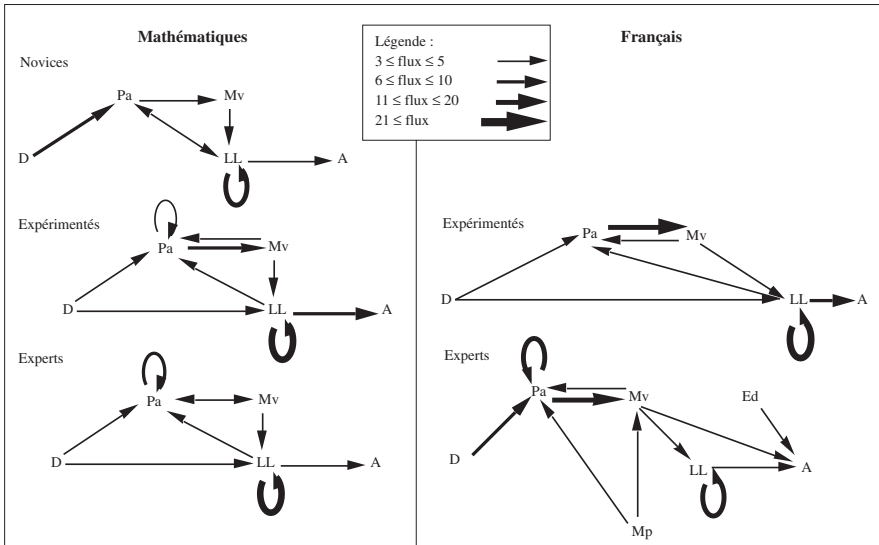


Figure 1 – Graphes de l'activité des sujets dans le logiciel GIPSE, par compétence, en mathématiques et en français. D et A sont le début et l'arrivée de la séquence d'actions, l'épaisseur du trait codant la fréquence.

Ainsi, l'activité en mathématiques est étonnamment semblable, d'une compétence à l'autre, avec un cycle Ligne libre–Planification d'action–Modification de variable qui prédomine. Pour le français, il n'a pas été possible, à cause de flux trop faibles, de construire le graphe des novices. On peut toutefois remarquer que se produisent, dans cette matière, des différences expérimentés-experts. Les expérimentés ont un cycle semblable à celui des mathématiques (LL–Pa–Mv). Les experts, en revanche, semblent avoir une activité beaucoup plus complexe, commençant par des planifications d'action (Pa), pouvant être répétées, suivies de modifications de variable.

Passons maintenant à la description de la seconde expérimentation, où nous en profitons pour améliorer l'interface du logiciel et pour réintroduire les données des descriptions de classe.

2. Deuxième expérimentation : saisie d'informations pour la planification de séquences

Nous poursuivons ici, selon le même paradigme expert-expérimenté-novice, l'étude de notre enseignant planificateur. L'expérimentation précédente nous a montré qu'il existait chez les sujets des différences dans l'utilisation d'un logiciel d'aide à la planification; ces différences sont dues principalement à la matière planifiée et, dans une moindre mesure, à la compétence des enseignants. Nous continuons de même l'élaboration de notre logiciel qui peut maintenant être qualifié d'intégré et orienté par l'image⁸ : il est composé de différents modules censés aider l'activité planificatrice et les informations sélectionnées par les sujets peuvent être communiquées au module Planification.

2.1 Articulation des deux expérimentations

Nous l'avons dit, les descriptions de classe du logiciel Éditeur ont été utilisées pour décrire la classe fictive à propos de laquelle planifient les sujets de cette expérimentation. Ainsi, la vue globale des deux travaux peut se représenter comme suit.

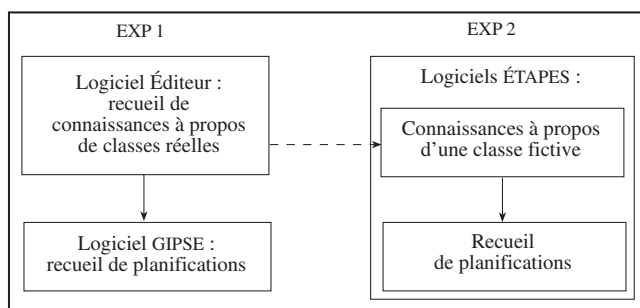


Figure 2 – Vue globale des expérimentations 1 et 2

8 La représentation de la classe étant vraisemblablement de type imagé (Morine-Dershimer, 1978, p. 86), il semble intéressant d'en offrir un accès iconique, de règle dans les logiciels multimédias.

2.2 Méthode

2.2.1 *But et hypothèses*

Nous ne redécrivons pas ici la tâche prescrite, qui reste identique à celle de notre deuxième expérimentation. Les buts de cette étude sont de :

- réutiliser les données provenant de la précédente : une classe-exemple a été extraite des descriptions provenant du logiciel Éditeur. Les sujets doivent prendre connaissance de cette classe et planifier à propos d'elle des séquences d'enseignement;
- lier en une seule base de connaissances l'essentiel à propos d'une situation d'enseignement;
- conserver une trace de l'utilisation des fonctionnalités du logiciel et l'exploiter comme trace de l'activité des sujets.

Nous faisons l'hypothèse que, la compétence augmentant, les sujets utiliseront davantage les fonctionnalités du logiciel. En revanche, nous devrions observer des différences quantitatives dans l'activité des sujets, la situation de classe présentée étant fictive.

2.2.2 *Sujets*

Cette étude porte sur vingt et un sujets instituteurs et institutrices volontaires, ayant des classes de CP à CM₂ (première et sixième du primaire). Les novices (N = 7) sont de futurs professeurs des écoles, en deuxième année de formation à l'IUFM. Leur formation est essentiellement théorique, avec des stages dans les écoles. Les expérimentés (N = 8) et les experts (N = 6) ont le même profil que dans l'étude précédente.

2.2.3 *Matériel*

Notre nouveau logiciel, ÉTAPES, pour Environnement de travail pour un apprentissage de la planification de l'enseignement en séquences, dérive direc-

tement de GIPSE. ÉTAPES a une approche graphique⁹, donc non inductrice. Il permet aux utilisateurs de naviguer dans les différentes bases de données et de s'affranchir de la planification tyliérienne – bien que possible – et il donne une vision moins normative de la planification.

Pour cette version, nous avons utilisé la programmation sous *HyperCard* afin d'avoir une meilleure intégration des différents modules. ÉTAPES comprend les modules suivants :

- accueil : permet de se rendre dans tous les autres modules. Il donne la consigne de départ, puis affiche un plan de la classe fictive (voir figure A.3). Ce module permet aussi de quitter le logiciel, d'afficher la totalité du travail (la planification et les différentes données qui ont pu être sélectionnées dans les autres modules);
- préparation : reprend l'ensemble des commandes de GIPSE, avec dix actions de base¹⁰. La saisie de la variable a, elle aussi, été quelque peu améliorée (voir figure A.4). Un double clic sur la ligne d'une action affiche un dialogue de saisie, où l'utilisateur tape la variable à préciser. Une validation fait recopier automatiquement l'action instanciée à la suite des autres;
- compétences : reprend la totalité des compétences pour les trois cycles d'apprentissage¹¹. L'utilisateur peut choisir les compétences à propos desquelles il désire faire sa planification (voir figure A.5). Elles seront copiées et réapparaîtront dans le module «accueil» lors de la vérification finale du travail;
- vue de la classe : permet d'accéder aux renseignements à propos de la classe fictive. Cinq rubriques sont consultables : le travail en cours, le matériel disponible, les élèves de la classe, quelques élèves en difficulté, l'attitude de l'enseignant (préconisée par le prédécesseur);

9 Les sujets utilisant ÉTAPES se trouvent devant un plan de classe (voir figure A.3). Même si la métaphore n'existe qu'à ce niveau, il est possible que cela leur permette d'accéder plus facilement aux informations disponibles dans les autres niveaux – qui, eux, sont textuels.

10 Nous avons ajouté deux actions de base à celles existantes sous GIPSE (les variables sont entre parenthèses) :

- Discussion : les élèves interrogent (le maître), qui répond ;
- Synthèse : la classe résume (les informations) pendant que le maître les recopie au tableau.

11 Ces compétences ont été tirées des ouvrages suivants : les trois livrets du ministère de l'Éducation nationale (s.d.) ainsi que le recueil à propos des «cycles» à l'école primaire (Ministère de l'Éducation nationale, 1991).

- activités : pour l'instant, seules les matières mathématiques (résolution de problèmes) et français (expression poétique écrite) sont traitées¹². Ces modules – un par matière – inventorient, par cycle, des activités possibles (voir figure A.6). Ce ne sont bien sûr que des suggestions, les utilisateurs pouvant décider de planifier une tout autre séquence. De même qu'au module Compétences, les textes présentés sont copiables et sont consignés dans la planification finale.

2.2.4 Procédure

Le sujet est placé devant une situation, fictive, complémentaire à la précédente : il est censé jouer le rôle d'un remplaçant arrivant dans une classe de CE₂. Il doit, par l'intermédiaire de l'ordinateur, prendre connaissance des principales caractéristiques de cette classe et planifier deux séquences d'une heure chacune sur les thèmes expression poétique écrite en français, la résolution de problèmes en mathématiques.

Il est à noter que le module planification du logiciel ÉTAPES a rigoureusement les mêmes fonctionnalités que le précédent, GIPSE.

2.2.5 Facteurs et variables

La liste des facteurs et des variables n'est pas modifiée depuis la précédente expérimentation, ce qui permettra de faire ultérieurement une comparaison entre les résultats de ces deux études, selon un facteur que l'on pourra nommer «réalisme».

2.3 Résultats

Nous nous centrons ici, à titre de comparaison avec la précédente expérimentation, sur l'utilisation du module Planification. L'exposé complet des résultats de cette étude se trouve dans Dessus (1994a et 1994b).

12 La structure des modules Activités a été reprise des logiciels de Courtois (1993), professeur d'éducation physique et sportive à l'IUFM de Grenoble, que nous remercions.

2.3.1 À propos du module Planification

Si l'on dénombre, comme précédemment, les actions de base créées par les sujets selon le facteur compétence, on obtient le tableau suivant.

Tableau 4 – Nombre moyen d'actions de base créées par les sujets selon le facteur compétence

| Compétences/Nombre d'actions | Moyenne | Écart-type |
|------------------------------|-------------|------------|
| Novices | 0,66 | 1,0 |
| Expérimentés | 0,00 | 0,0 |
| Experts | 0,70 | 0,8 |

Différences significatives en gras, tests de Mann-Whitney.

Différences expérimenté/expert : $U = 12$; $U' = 36$; $Z \text{ corr.} = -2,2$; $p < 0,05$.

Les expérimentés ne semblent pas voir l'intérêt de concevoir de nouvelles actions de base pour une classe fictive. Ils se contentent d'utiliser celles existantes. Nous avons là un résultat très différent de celui observé à l'étude précédente. Il y a, d'une part, une surutilisation des novices et une sous-utilisation des expérimentés. À notre avis, le caractère plus artificiel de cette situation a pu jouer. Tout se passe comme si les expérimentés se désengageaient de cette situation fictive.

2.3.2 Analyse de l'activité dans le module Planification

Comme pour l'étude précédente, nous avons regroupé en trois catégories (texte, schéma et action) les actions des sujets dans le module Planification. Voici comment se distribuent ces actions selon la compétence des sujets.

Les expérimentés utilisent bien moins la catégorie texte et bien plus les deux autres catégories que les novices et les experts qui, eux, se reportent sur la catégorie texte. Les expérimentés semblent ainsi tirer davantage profit des fonctionnalités du module Planification. Si nous comparons maintenant ces résultats avec ceux de l'étude précédente, nous pouvons remarquer que les expérimentés sont les seuls à utiliser davantage les fonctionnalités du logiciel, les novices et les experts opérant un recul. Il semble donc que la situation moins réaliste ait conduit les novices et les experts à dicter leurs planifications, en utilisant moins le logiciel.

Tableau 5 – Nombre d'items résultant des données de l'activité des sujets dans le module Planification, toutes matières confondues et par catégorie

| Comp./Catégorie | Texte (%) | Schéma (%) | Action (%) |
|-----------------|-----------|------------|------------|
| Novices | 96 (51,0) | 47 (25,0) | 45 (24,0) |
| Expérimentés | 69 (35,0) | 70 (35,5) | 58 (29,5) |
| Experts | 78 (62,9) | 21 (16,9) | 25 (20,2) |

Aucune différence significative selon le facteur matière (test χ^2 de
Différence significative selon le facteur compétence : test χ^2 à 4 ddl,
 $\chi^2 = 26,1$; $p < 0,005$.)

Si l'on modélise l'utilisation des fonctionnalités de ce module en construisant le graphe de la relation «prédécesseur immédiat» pour les actions réalisées par les sujets, nous obtenons les graphes ci-dessous. Remarquons tout d'abord la quasi-similitude de l'activité des expérimentés dans les deux matières, qui tranche avec celle des experts, plus différenciée. On peut noter aussi que les experts sont, dans les deux cas, ceux qui ont l'activité la moins complexe, à l'inverse de l'étude précédente. Les experts, en français, préfèrent donc nettement décrire leur planification en lignes libres (LL), alors qu'ils utilisent un peu plus de fonctionnalités du logiciel en mathématiques.

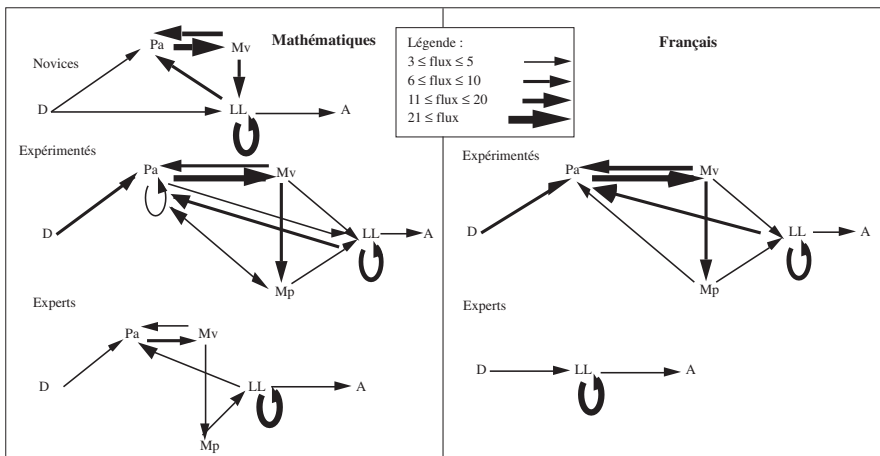


Figure 3 – Graphe de la relation «prédécesseur immédiat» à propos des actions dans le module Planification d'ÉTAPES, en mathématiques et en français. (Se reporter à la figure 1 pour une lecture.)

Conclusion

Nous établissons tout d'abord les principales limites de ce travail, avant de reprendre puis de discuter les résultats.

Analysons ici les principales limites de ces deux études :

- le contenu : la présentation du contenu des planifications (mathématiques, français, sciences) est encore trop soumise à des variations intersujets. Fixer le thème d'une planification, si cela permet de contrôler le facteur contenu, peut gêner certains sujets peu habiles à concevoir de telles séquences, sur-le-champ et sans document;
- le dispositif d'aide informatisée : il a pu gêner les sujets ayant une attitude négative envers l'informatique¹³, d'autant plus que l'interface de type «tableur» de GIPSE semble complexe. Toutefois, les sujets ne manipulaient pas l'ordinateur, mais dictaient ou donnaient les consignes de navigation dans les logiciels;
- les actions de base : il est possible que les actions de base proposées dans GIPSE, si elles conviennent pour des activités structurées, de type «interventionniste» conviennent moins pour planifier des activités déstructurées.

Si l'on considère les résultats à propos de l'activité des sujets relativement au logiciel GIPSE, on peut remarquer que les résultats significatifs selon le facteur matière sont les plus nombreux, le facteur compétence étant moins discriminant. Ce résultat a déjà été mis en valeur par Crahay (1989) lorsqu'il écrit que la variabilité intra-individuelle des enseignants est plus importante que leur variabilité interindividuelle. En bref, il semble que les sujets, en particulier les novices, ont plus utilisé de routines lors de leurs planifications dans la matière «littéraire». L'utilisation de représentations de routines dans les matières «scientifiques» étant plutôt l'apanage des experts. De plus, il semble que les caractéristiques de la pensée experte doivent être quelque peu reconsidérées. En effet, les experts ont souvent des traces d'activité voisines de celles des novices, les expérimentés s'en différenciant plus nettement. Cela peut être attribué aux critères de sélection des experts, toujours problématiques (Crahay, en préparation), ou bien au fait

13 C'est le cas de nombreux enseignants échaudés par le défunt plan IPT (Informatique pour tous).

que les experts adopteraient une modalité de dialogue «entre experts» avec l'expérimentateur, ce qui rendrait facultative la description complète de leur manière de faire (Falzon, 1989).

Le principal résultat, selon le facteur compétence, est lié à la création d'actions de base, qui croît significativement selon ce facteur. Il semble donc qu'un enseignant expert a besoin, lorsqu'il planifie, d'utiliser des schémas qu'il a intériorisés. Ce résultat est compatible avec de nombreux travaux, ceux de Carter, Sabers, Cushing, Pinnegar et Berliner (1987), Peterson et Comeaux (1987), Livingston et Borko (1989) et Winne (1991).

L'analyse de la trace de l'utilisation des fonctionnalités pour le module Planification donne des résultats plutôt différenciés selon la matière. Ainsi, les experts ont une activité différente selon la matière. Les expérimentés, eux, ont sensiblement le même flux d'activité, quelle que soit la matière.

Il est intéressant aussi de voir de quelle manière les experts se désengagent dans le logiciel dès lors que la classe, pour laquelle ils planifient, n'est pas la leur. Ils n'utilisent pas d'actions de base, alors qu'ils le faisaient dans la précédente étude, mais, fait curieux, créent presque autant d'actions nouvelles. Tout se passe comme s'ils ont conscience de leurs routines, mais qu'ils ne jugent pas nécessaire de les utiliser, l'enjeu étant éloigné de leur pratique réelle.

L'utilisation d'un logiciel d'aide à la planification est intéressante à au moins deux titres : cela permet de constituer aisément une banque de données à usage possible en formation et constitue une méthode de recueil de données qui n'a pas l'inconvénient de la planification écrite (qui, non enregistrée, permet mal d'inscrire la planification dans une temporalité) ni celle de la verbalisation simultanée ou *a posteriori* (responsable de charge mentale accrue et de rationalisation). De plus, l'utilisation de schémas préétablis facilite le codage ultérieur des données de la planification.

Il reste toutefois à réaliser de nombreux travaux expérimentaux pour vérifier le caractère non intentionnel et peu coûteux en charge mentale des routines d'enseignement (Perruchet, 1988). Ces recherches devront être faites dans la partie interactive de l'enseignement, ce qui pose de nombreux problèmes méthodologiques que l'usage de l'informatique pourra peut-être pallier.

Nous avons montré que l'utilisation de représentations de routines n'est sans doute pas l'apanage de la pensée experte et que cette utilisation est davantage sensible à la matière planifiée qu'aux différences interindividuelles des sujets. Les logiciels que nous avons utilisés permettent une vision moins décalée de l'activité planificatrice, ce qui nous rapproche d'une ergonomie de la pensée des enseignants.

RÉFÉRENCES

- CARTER, K., SABERS, D., CUSHING, K., PINNEGAR, S. ET BERLINER, D.C. (1987).
Processing and using informations about students : A study of expert, novice, and postulant teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(2), 147-157.
- CHARLIER, É. (1989).
Planifier un cours. Bruxelles : De Bœck.
- CLARK, C.M. ET YINGER, R.J. (1987).
Teacher planning. In J. Calderhead (dir.), *Exploring teachers' thinking* (p. 84-103). Londres : Cassel.
- COURTOIS, J.-R. (1993).
Méthodes et contenus pour l'éducation physique (vol. 1). Grenoble : CRDP.
- CRAHAY, M. (1989).
Contraintes de situation et interactions maître-élève, changer sa façon d'enseigner, est-ce possible? *Revue française de pédagogie*, 88, 67-94.
- CRAHAY, M. (en préparation).
Théories implicites de l'éducation et pensée réflexive des enseignants : un recadrage socio-constructiviste. Liège : Université de Liège.
- DESSUS, P. (1994a).
Étude de descriptions et préparations de classe assistées par ordinateur. Communication à la deuxième biennale sur l'éducation et la formation, Université de la Sorbonne, Paris, 9-12 avril.
- DESSUS, P. (1994b).
Modèles décisionnels et prédictifs dans la planification de séquences d'enseignement assistée par ordinateur : les effets de l'expérience et de la connaissance. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Grenoble, Grenoble.
- DESSUS, P. (1995).
La planification de séquences d'enseignement, du novice à l'expert. *Les sciences de l'éducation*, 4, 7-23.
- DUCHASTEL, P.C. (1990).
Cognitive design for instructional design. *Instructional Science*, 19(6), 437-444.
- DREYFUS, H.L. (1992).
La portée philosophique du connexionnisme. In D. Andler (dir.), *Introduction aux sciences cognitives* (p. 352-373). Paris : Gallimard.
- FALZON, P. (1989).
Ergonomie cognitive du dialogue. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- JOYCE, B. (1978).
Toward a theory of information processing in teaching. *Educational Research Quarterly*, 3(4), 66-77.
- LEINHARDT, G. ET GREENO, T. (1986).
The cognitive skill of teaching. *Journal of Educational Psychology*, 78(2), 75-95.
- LIVINGSTON, C. ET BORKO, H. (1989).
Expert-novice differences in teaching : A cognitive analysis and implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 40(4), 36-42.
- LOWYCK, J. ET ELEN, J. (1992).
Hypermedia for learning cognitive instructional design. In A. Oliviera (dir.), *Hypermedia courseware : Structures of communication and intelligent help* (p. 131-144). Berlin : Springer-Verlag.
- MAY, W.T. (1986).
Teaching students how to plan : The dominant model and alternatives. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 6-12.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (s.d.).
Cycle des apprentissages premiers, des approfondissements, des apprentissages fondamentaux (3 vol.). Paris : Imprimerie nationale.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1991).
Les cycles à l'école primaire. Paris : Hachette/CNDP.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1978).
Planning in classroom reality an in-depth look. *Educational Research Quarterly*, 3(4), 83-99.
- PERRENOUD, P. (1994).
La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'Harmattan.
- PERRUCHET, P. (1988).
Une évaluation critique du concept d'automatisme. In P. Perruchet (dir.), *Les automatismes cognitifs* (p. 27-54). Liège : Mardaga.
- PETERSON, P.L. ET COMEAUX, M.A. (1987).
Teachers' schemata for classroom events : The mental scaffolding of teachers' thinking during classroom instruction. *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 319-331.
- POLITZER, G. (1977).
Organisation de l'information transmise dans l'énonciation de règles de jeux. *Psychologie française*, 22(4), 245-253.
- SOLOWAY, E., GUZDIAL, M., BRADE, K., HOHMANN, L., TABAK, I., WEINGRAD, P. ET BLUMENFELD, P. (1992).
Technological support for the learning and doing of design. In M. Jones et P. Winne (dir.), *Adaptive learning environments, foundations and frontiers* (p. 173-200). Berlin : Springer-Verlag.
- TOCHON, F.V. (1993).
L'enseignant expert. Paris : Nathan.
- WINNE, P.H. (1991).
Project DOCENT : Design for a teacher's consultant. In P. Goodyear (dir.), *Teaching knowledge and intelligent tutoring* (p. 315-340). Norwood : Ablex.

YINGER, R. (1977).

A study of teacher planning : Description and theory development using ethnographic and information processing methods. Thèse de doctorat non publiée, Université du Michigan.

YINGER, R. (1979).

Routines in teacher planning. *Theory into Practice*, 18(3), 163-169.

Abstract – This article discusses two laboratory experiments conducted in accordance with the expert-novice paradigm, and using a computer software program, to study the use of representations of teaching routine in planning sequences for mathematics, French and the sciences. The main goal was to observe both the creation representations of new routines and the activity of the learners on the software. Results show that the use of routines is not the privilege of experience, and that the differences that exist are a function of subject matter.

Resumen – Este artículo presenta dos experimentaciones de laboratorio, de acuerdo al paradigma experto-novato. Estas experimentaciones buscan estudiar, por medio de un programa, el uso de representaciones de rutinas de enseñanza através de la planificación de secuencias en matemáticas, en francés o en ciencias. El artículo se detiene a observar principalmente el recurso de la creación de nuevas representaciones de rutinas así como la actividad de los temas del programa. Los resultados muestran que esta utilización de rutinas no es exclusiva de los expertos, y que las diferencias se establecen según la materia planificada.

Zusammenfassung – Dieser Aufsatz befaßt sich mit zwei dem Kenner-Anfänger-Grundmodell entsprechenden Laborversuchen. Ziel ist es, über eine Software die Benutzung von Übungsvorlagen zu untersuchen. Die Übungsvorlagen dienen zur Sequenzplanung im Mathematik-, Französisch- oder wissenschaftlichen Unterricht. Hierbei geht es hauptsächlich darum, die Entwicklung neuer Übungsvorlagen sowie Themenwirksamkeit der Software zu studieren. Die Ergebnisse zeigen, daß ein Übungseinsatz nicht speziell auf Kenner ausgerichtet ist und sich Unterschiede eher gemäß dem geplanten Unterrichtsstoff begründen.

Annexes

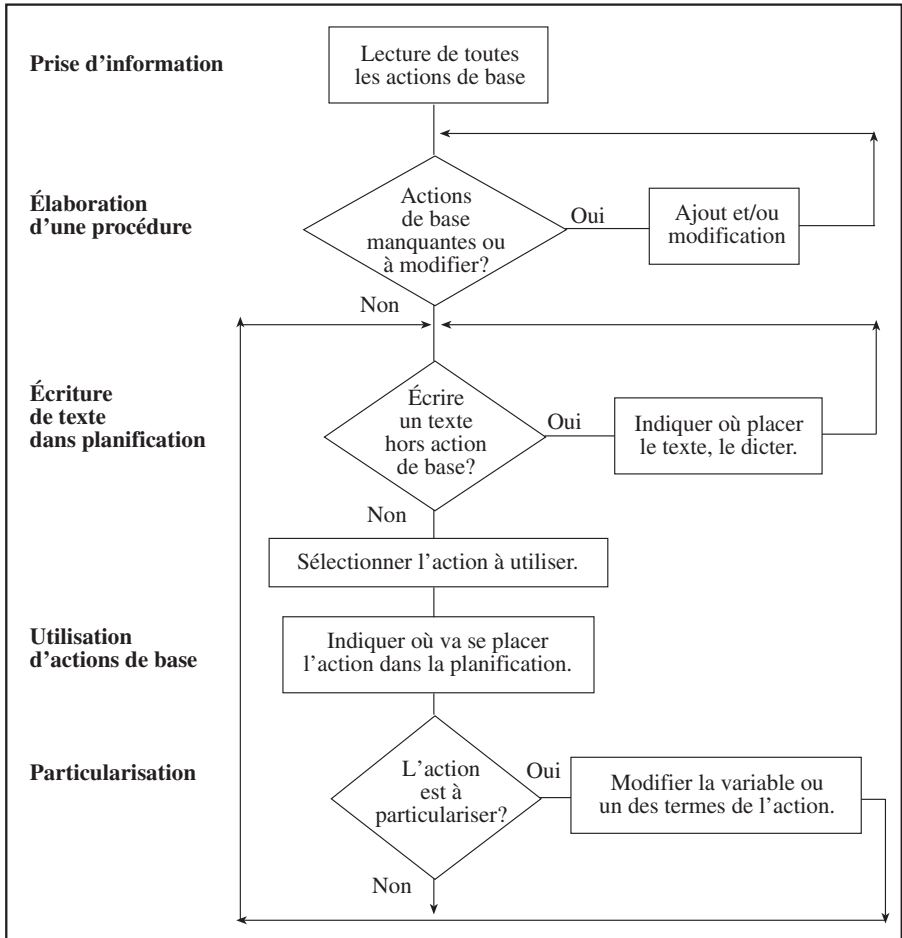


Figure A.1 – Organigramme représentant la tâche prescrite d'un sujet utilisant le logiciel Gipse

| | | | | | | | |
|--|------------|-------------|-------------------|-------------|------------|-------------|-----------------------|
| Corr. devoirs | Le maître | contrôle | le travail fait | puis | les élèves | corrige | le travail. |
| Transition | Le maître | ordonne de | faire des actions | pour | | préparer | la séquence suivante. |
| Nouvelle leçon | Le maître | présente | la leçon | pendant que | les élèves | écoutent | attentivement. |
| Présentation | Le maître | présente | un matériel | pendant que | les élèves | participent | en répondant. |
| Ex. répétitif | Le maître | interroge | rapidement | pendant que | les élèves | répondent | sur ardoise. |
| Ex. contrôlé | Les élèves | travaillent | sur des exercices | pendant que | le maître | contrôle | le travail. |
| Ex. guidé | Les élèves | travaillent | sur des exercices | pendant que | le maître | guide | les élèves. |
| Exposé | Un élève | présente | l'exposé | pendant que | les élèves | écoutent. | |
| | | | | | | | |
| | Les élèves | travaillent | sur des exercices | pendant que | le maître | guide | les élèves. |
| <p>On fait la liste des expressions trouvées par chaque élève au tableau. On en explique la signification et on barre celles qui n'existent pas.</p> | | | | | | | |
| | Le maître | présente | un exemple | pendant que | les élèves | écoutent. | |
| <p>Essayer d'écrire un poème de la même manière.</p> | | | | | | | |
| | Les élèves | travaillent | sur des exercices | pendant que | le maître | guide | les élèves. |
| | Le maître | contrôle | le travail fait | puis | les élèves | corrige | le travail. |

Figure A.2 – Écran tiré du logiciel GIPSE (en haut, les huit actions de base, en bas, la planification réalisée par un sujet). Les cases encadrées en noir signalent une variable instanciable.

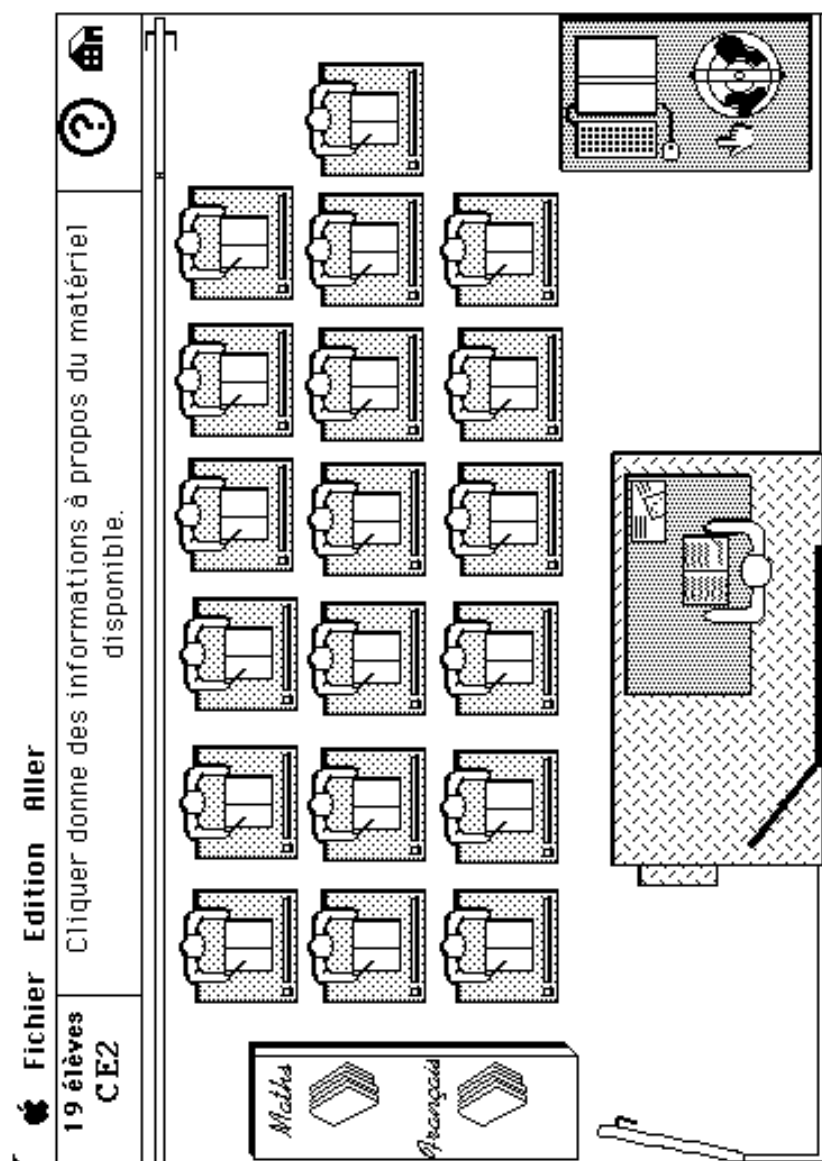


Figure A.3 – Copie d'écran de la page d'accueil du logiciel ÉTAPES. Par exemple, un clic sur le bureau de l'ordinateur et du globe renvoie aux informations sur le matériel disponible dans la classe.

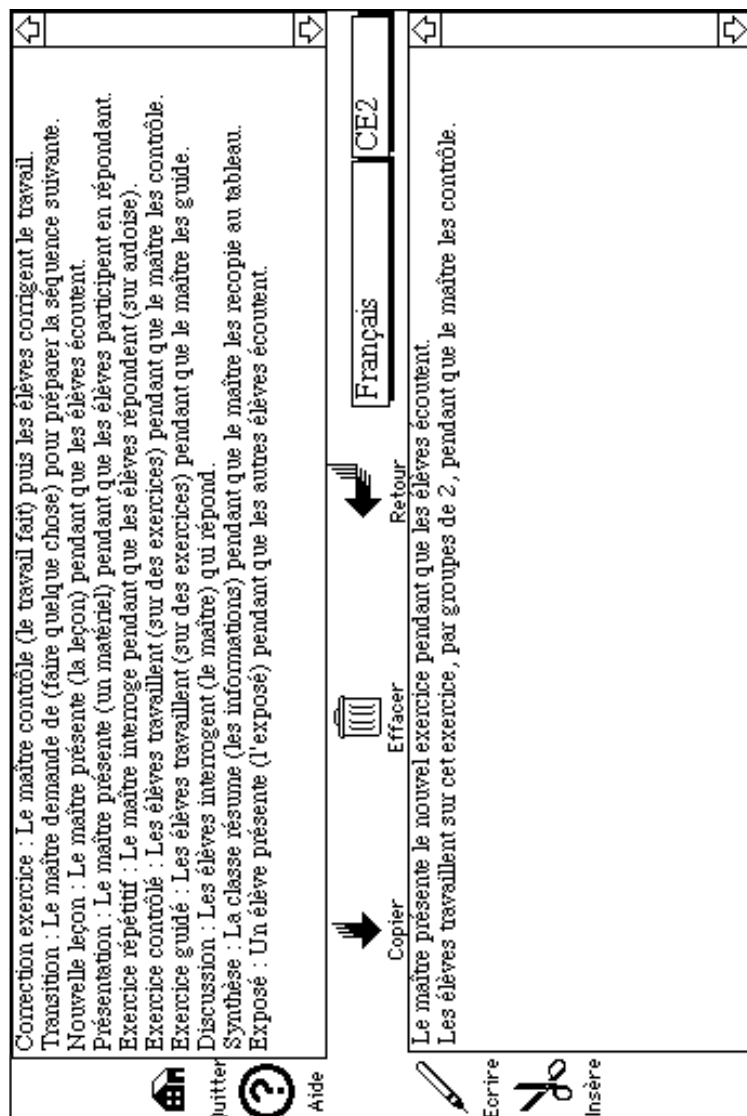


Figure A.4 – Copie d'écran du module Préparation du logiciel ÉTAPES.

Par exemple, un double clic sur une ligne de la partie supérieure de l'écran affiche un dialogue permettant d'instancier la variable entre parenthèses. L'action se recopie ensuite dans la partie inférieure de l'écran, constituant la planification. Cette planification sera recopiée dans la préparation finale.

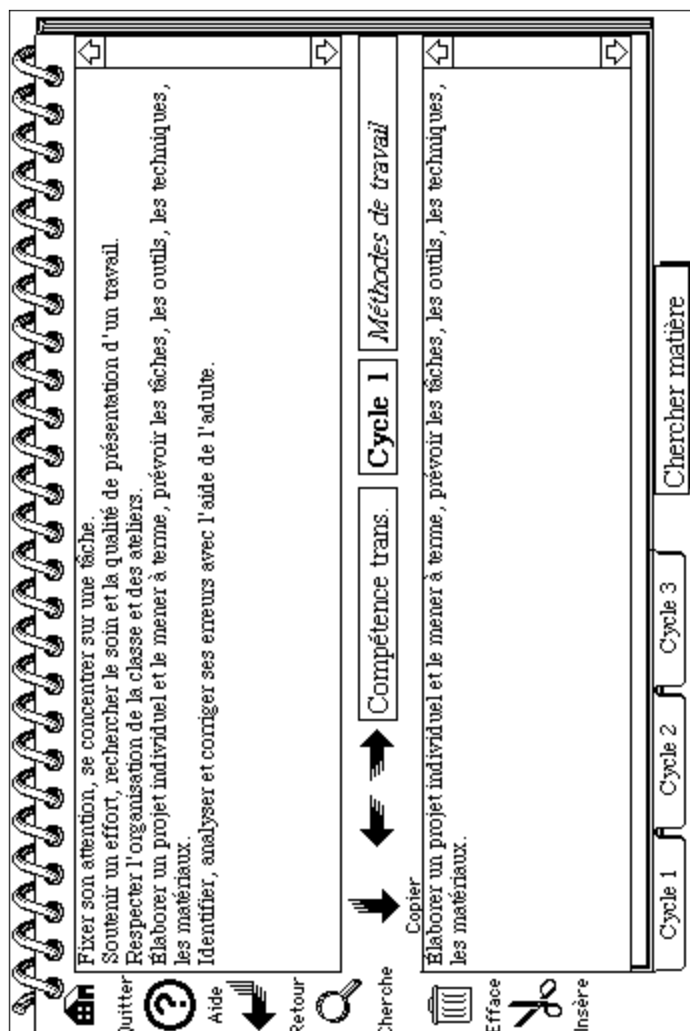


Figure A.5 – Copie d'écran du module Compétences du logiciel ÉTAPES.

Par exemple, un double clic sur une ligne de la partie supérieure de l'écran la recopie dans la partie inférieure, qui constitue la liste de compétences à mettre en œuvre dans la séquence, et qui sera recopiée dans le texte de la préparation finale. Des onglets permettent d'accéder à ces compétences par cycle (niveau de classe) ou par matière.

6. Le grand combat

OBJECTIF Inventer le mot comme matériau.

DISPOSITIF : Lecture du texte de H. Michaux : Le grand combat. Demander d'expliquer ce que ce texte raconte. Donner le titre.

BUT ET CRITERES DE REUSSITE : Étonner les élèves.

OPERATIONS A REALISER : Chercher des noms, verbes, adverbess dans cette langue.
Essayer d'écrire des phrases avec ce nouveau vocabulaire.

REPONSES ENVISAGEES →

INTERVENTIONS
— demander à un élève de mimer pendant la lecture du poème.

EVALUATION Créer un dictionnaire de mots bizarres, inventés ou même français...

STOP

↩ ? 👁 ↪

Figure A.6 – Copie d'écran du module Activités du logiciel ÉTAPES. Cette activité peut être recopiée dans la préparation finale. Un clic sur l'icone «œil» permet de lire le poème.