

# RECHERCHE *et* FORMATION

pour les professions de l'éducation

## Les organisateurs de l'activité enseignante Perspectives croisées

**RECHERCHE ET FORMATION**  
TROIS NUMÉROS PAR AN

**NUMÉROS À VENIR**

**THÈMES RETENUS**

- N° 57 - **LE TRAVAIL ENSEIGNANT**
- N° 58 - **ESPACES D'INTÉRESSEMENT**
- N° 59 - **FORMATION À LA RECHERCHE/PAR LA RECHERCHE**

Vous pouvez proposer des articles pour *Recherche et Formation*. Ceux-ci ne devront pas dépasser 30 000 à 35 000 signes (espaces compris) accompagnés :

- d'un résumé de six à huit lignes en français, et si possible, en anglais (500 à 600 signes, espaces compris) ;
- de quatre à six mots clés ;
- de vos références et coordonnées complètes.

Les articles seront adressés :

- soit par mail à [rechform@inrp.fr](mailto:rechform@inrp.fr)
- soit par courrier (en trois exemplaires) à :

ENS-INRP

Secrétariat de rédaction *Recherche et Formation*

45 rue d'Ulm,

75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site de l'INRP :

[www.inrp.fr/publications/](http://www.inrp.fr/publications/)

2

**REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP**

**Rédaction de Recherche et Formation**  
**INRP-ENS**  
45 rue d'Ulm  
75230 Paris cedex 05  
[rechform@inrp.fr](mailto:rechform@inrp.fr)  
Tél. : 01 44 32 26 10

**Service des publications**  
**INRP**  
19 allée de Fontenay - BP 17424  
69347 Lyon cedex 07  
[www.inrp.fr/publications/](http://www.inrp.fr/publications/)  
Tél. : 04 72 76 61 58

© INRP, 2007  
ISBN : 978-2-7342-1102-0

MISE EN PAGE : Nicole Pellieux – 01 60 23 61 23



## SOMMAIRE N° 56

### LES ORGANISATEURS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE PERSPECTIVES CROISÉES

(Marc Bru, Pierre Pastré, Isabelle Vinatier, rédacteurs en chef invités)

ÉDITORIAL de Marc BRU, Pierre PASTRÉ, Isabelle VINATIER . . . . .	5
<b>Articles</b>	
Pascale MASSELOT, Aline ROBERT – <i>Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques</i> . . . . .	15
Isabelle VINATIER – <i>La notion d'organisateur dans une perspective interactionniste: définition et enjeux</i> . . . . .	33
Joël CLANET – <i>Un organisateur des pratiques d'enseignement: les interactions maître-élève(s)</i> . . . . .	47
Glaís SALES CORDEIRO, Bernard SCHNEUWLY – <i>La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant</i> . . . . .	67
Pierre PASTRÉ – <i>Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante</i> . . . . .	81
<b>AUTOUR DES MOTS</b> – « <i>Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante</i> » de Isabelle VINATIER et Pierre PASTRÉ . . . . .	95

Philippe CLAUZARD, Philippe VEYRUNES – « Analyse croisée » d'une séance de grammaire au cycle 2 .....	109
Line NUMA-BOCAGE, Pascale MASSELOT, Isabelle VINATIER – Comment rendre compte des difficultés rencontrées par une enseignante débutante dans la conduite d'une séance sur la dizaine au CP? .....	121
<b>Table ronde</b> – Quel est l'intérêt du concept d'« organisateur des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ? avec M. ALTET, M. BRU, P. PASTRÉ, A. ROBERT, F. TUPIN, animée par Léopold PAQUAY .....	139
<b>LECTURES</b>	
<b>NOTES CRITIQUES</b> .....	155
GIMONNET Bernard (2007). <i>Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire</i> (Nicole Geneix)	
GONNIN-BOLO Annette (dir.) (2007). <i>Parcours professionnels. Des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir</i> (Raymond Bourdoncle)	
MARCEL Jean-François, PIOT Thierry (dir.) (2005). <i>Dans la classe, hors la classe</i> (Anne Barrère)	
UBALDI Jean-Luc (coord.) (2006). <i>Débuter dans l'enseignement</i> (Simone Baillauquès)	
<b>NOUS AVONS REÇU</b> .....	167
<b>RÉSUMÉS EN ANGLAIS</b> de Joëlle OULHEN .....	169
<b>RÉSUMÉS EN ESPAGNOL</b> de Anne-Marie MERLET .....	171
<b>RÉSUMÉS EN ALLEMAND</b> de Christine BERNARD .....	173

## ■ EDITORIAL

Qu'est-ce qu'enseigner ? Telle est la question en apparence simple qui peut introduire la problématique de ce numéro : il s'agit d'identifier les caractéristiques de la pratique ou activité enseignante, d'en connaître les dynamiques en situation d'enseignement-apprentissage et de saisir les processus qui organisent ces dynamiques. Ainsi entendue, une meilleure connaissance de la pratique ou de l'activité enseignante devrait aider à concevoir la formation en vue d'un meilleur développement professionnel des enseignants et de leurs compétences, au bénéfice des élèves et de leurs apprentissages.

L'intention de ce numéro est plus modeste. Les auteurs, même s'ils visent évidemment à améliorer les effets de l'enseignement, ont consacré leur réflexion, leurs lectures et leurs propositions à ce qui leur paraît une étape indispensable de la recherche : progresser dans la connaissance de la pratique ou de l'activité enseignante.

Selon l'approche la plus commune, l'enseignement a été appréhendé à partir de la notion de méthode, mais les débats sur « la bonne méthode » ont montré leur limite. Existe-t-il d'ailleurs une méthode qui aurait dans tous les cas et pour tous les élèves une incontestable et permanente supériorité sur toutes les autres ? Les auteurs de ce numéro se sont tenus hors de cette question, et pour caractériser la pratique ou l'activité enseignante, pour en expliquer les stabilités et les évolutions, ils ne se sont pas contentés d'invoquer l'effet de telle ou telle méthode préalablement adoptée et appliquée par l'enseignant.

L'analyse des permanences et des différences (entre divers enseignants conduisant les mêmes situations d'apprentissage, entre les modes d'action du même enseignant au fil des activités ou du temps scolaire) pose une question cruciale : à quoi tiennent les régularités et les variations (1) inter- et intra-individuelles que l'on constate dès

---

1 - La problématique évoquée ici rejoint celle des travaux présentés dans l'ouvrage de J. Lautrey, B. Mozoyer, P. Van Geert, *Invariants et variabilités dans les sciences cognitives*, Paris : Editions Maison des sciences de l'homme, 2002.

qu'on cherche à caractériser la pratique ou l'activité enseignante? C'est pour répondre à cette question qu'est proposée la notion d'organisateur ou de processus organisateurs. Ce sont de tels processus (à identifier), qui expliqueraient les régularités et les variations constatées et permettraient d'appréhender les pratiques enseignantes dans leurs dynamiques en rapport avec les situations évolutives d'enseignement-apprentissage.

## Des processus organisateurs multiples et hiérarchisés

Comme n'importe quelle activité professionnelle, l'activité enseignante se prête à l'analyse. Elle est fondamentalement une activité structurée pour produire une autre activité, chez d'autres. Il s'agit en l'occurrence d'organiser des conditions d'apprentissage des élèves, en référence à un programme disciplinaire, un savoir spécifique, et de s'assurer que les élèves ont effectivement appris. Or, l'apprentissage (l'activité des élèves) est peu observable directement, car la relation d'un sujet avec une tâche, ou un problème à résoudre, ou une notion à acquérir, s'inscrit dans un temps plus ou moins long. L'activité enseignante est donc pour une bonne part une activité interactionnelle, structurée dans son noyau par le rapport à des élèves, ou plus généralement à des apprenants. L'analyse montre une structuration des échanges à différents niveaux alors qu'il y a beaucoup d'imprévus à gérer en situation. La complexité de l'activité enseignante ne peut pas se laisser réduire à un seul axe d'analyse si on souhaite pouvoir en rendre compte. C'est à ce titre que les auteurs de ce numéro de *Recherche et Formation* s'accordent pour penser que ces « organisateurs » sont hiérarchisés. Il en est rendu compte par l'explicitation de différents niveaux d'organisation en prenant la classe comme cadre d'analyse et en intégrant deux points de vue complémentaires et articulés : celui de l'enseignant et celui de l'élève à propos d'un objet de savoir.

6

Les textes qui composent ce numéro, issus des principaux laboratoires et équipes qui ont participé au groupe « organisateurs », sont à visée plus pragmatique qu'épistémologique. On sera évidemment sensible aux différences entre les approches. Mais une chose frappe, commune à pratiquement tout le monde : ces organisateurs sont multiples. À partir de là, les points de vue divergent, sur le nombre, la nature des organisateurs, de même que sur l'identification des niveaux hiérarchiques qu'ils impliquent. Il serait illusoire de chercher une « synthèse » de compromis entre ces approches.

Ainsi, certains abordent la notion d'« organisateurs » en explicitant particulièrement le rapport développé par l'enseignant à son environnement ; d'autres, le poids du contexte lui-même ; d'autres, le rapport entre les personnes en présence – enseignant et élèves – ; d'autres, le rapport au savoir en question ; d'autres repèrent des tensions et/ou des articulations entre ces différents niveaux pour identifier un système

hiérarchique. Ils se sont rencontrés à l'occasion de la constitution d'un sous-groupe de travail à l'initiative de M. Durand, P. Pastré et I. Vinatier au sein du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes) coordonné par M. Altet, C. Blanchard-Laville et M. Bru. Ils n'étaient pas du tout certains d'avoir les uns et les autres la même idée de ce que l'on pouvait entendre par « organisateurs de l'activité ».

Cependant, ils partageaient quelques convictions.

- Première conviction : l'activité enseignante, comme toute activité professionnelle, est organisée. Quels que soient les référents théoriques convoqués pour rendre compte de cette organisation, ils pensaient qu'il y avait à chercher un noyau, probablement conceptuel, donnant prise à l'analyse. D'où l'idée de chercher à analyser l'activité des enseignants comme cela peut être fait en ergonomie, en psychologie du travail, en didactique professionnelle, ou dans n'importe quelle autre activité professionnelle. Cependant, la nature de cette organisation et de ce qui la rend possible ou nécessaire varie selon les cas et cela se traduit diversement selon les champs théoriques de référence : invariants opératoires de nature conceptuelle, structure significative, types et archétypes, configuration, coactivité, etc. (voir à ce titre l'article « Autour des mots »).
- Deuxième conviction : cette organisation doit prendre en compte la très grande liberté et diversité dont dispose un enseignant pour remplir sa mission. Valot, ergonomiste spécialisé dans l'analyse des situations dynamiques, distingue les tâches tayloriennes, caractérisées par « l'attribution stable d'actions parcellaires et de procédures » et les tâches discrétionnaires, où, le but étant fixé par le prescripteur, les moyens pour atteindre ce but sont à la discrétion de l'agent. De ce point de vue, un enseignant est confronté à une tâche discrétionnaire. Il lui faut donc la prévoir et la planifier, l'effectuer en sachant combiner souci de la précision et de l'imprécision, pour notamment prendre en compte la dynamique de sa classe. Aussi, les membres de ce groupe de travail ne cherchaient pas à identifier des organisateurs de l'activité qui seraient des déterminants, trop rigides pour ce genre de situation, mais ce qu'on pourrait appeler des organisateurs de régulation, orientant l'activité avec souplesse. Enfin leur objectif était clairement pragmatique : il s'agissait de chercher à mieux comprendre pour mieux former les enseignants. Ou, pour le dire autrement, de quoi a-t-on besoin comme cadre et outils d'analyse pour mieux former les enseignants ?

Au point de départ du groupe « organisateurs », voici ce que l'un de nous (M. Durand) écrivait : *La question de l'efficacité de l'enseignement a été abordée de façon répétée par les chercheurs en éducation, qui ont apporté des réponses évoluant avec les paradigmes de recherche, et qui n'ont pas toujours apporté d'éléments susceptibles de documenter les plans de formation des enseignants ou les dispositifs*

*d'évaluation de leurs compétences. L'actualité des débats sur l'école et sa fonction relance aujourd'hui cette question de l'efficacité des enseignants que nous proposons d'aborder à nouveaux frais théoriques et méthodologiques.*

Ainsi, la notion d'organisateur n'entre pas forcément dans une perspective explicative causaliste et déterministe. Elle s'inscrit davantage dans une recherche des structures et des processus (le « comment ça marche ») qui font qu'une pratique enseignante orientée par tel but implicite ou explicite prend telle configuration, dans telle situation.

## **Quelles théories de référence ?**

Il est tentant d'aborder la question des organisateurs à partir des grands paradigmes que l'on peut convoquer pour comprendre l'activité enseignante. On pense notamment à trois cadres théoriques souvent utilisés :

- l'approche processus-produit ;
- l'approche cognitiviste ;
- l'approche situationniste.

Il est manifeste que notre position se démarque assez sensiblement d'une approche processus-produit, approche qui a été beaucoup utilisée dans le passé. L'expérience a montré qu'il était bien difficile de repérer des corrélations stables et significatives entre telle modalité du processus et tel résultat. De plus, d'un point de vue épistémologique, traiter des organisateurs dans ce cadre revient à en faire des déterminants de l'action, c'est-à-dire à lire l'organisation de l'activité enseignante selon un schéma mécaniste, même atténué par une approche probabiliste. Par ailleurs, n'y a-t-il pas à travers ce paradigme, une interprétation de la finalité poursuivie par l'activité de l'enseignant ? Pour le dire autrement, cette perspective n'entretient-elle pas l'illusion et la conviction que la pratique enseignante est un « objet naturel » doté d'une existence objective, sur lequel on peut porter un regard quantificateur ? À quelles conditions peut-on repérer l'apprentissage comme produit de l'activité de l'enseignant ? Par exemple, des pratiques enseignantes telles que la conduite d'un débat visant à conduire les élèves vers des démarches de problématisation peuvent-elles être caractérisées en termes de produit ? Toutefois, peut-on écarter complètement cette approche processus-produit ? Il ne le semble pas : on aura beau développer une analyse intrinsèque de l'activité, chercher à repérer son organisation interne ; il faudra bien, à un moment ou à un autre, regarder les résultats que produit chez les élèves telle organisation.

L'approche cognitiviste correspondrait apparemment davantage à notre projet, du moins pour les chercheurs qui se rattachent au courant de la conceptualisation dans



l'action. Mais la théorie cognitive recèle une redoutable ambiguïté. On peut concevoir une analyse cognitive de l'activité comme la recherche d'une dimension computationnelle qui serait le cœur de l'organisation de l'activité : le sujet planifierait son action à l'aide d'une représentation calculable, à partir du prélèvement d'informations issues de la situation. L'action ne serait plus alors que la mise en application de cette représentation computationnelle. Il est clair que les représentants du groupe qui se réclament de la conceptualisation dans l'action ne se reconnaissent pas du tout dans ce cognitivisme-là. Pour eux, il y a bien un noyau conceptuel au cœur de l'organisation de l'activité, noyau conceptuel construit à l'aide de l'information prélevée et sélectionnée dans la situation. Mais ce noyau conceptuel est fait de concepts en acte, de concepts pragmatiques, de concepts organisateurs qui servent à orienter et guider l'action. Autrement dit, ce qui guide l'action, c'est une forme opératoire de connaissance, et non pas une forme discursive qui fonctionnerait sous la forme d'une planification – application. Si, comme le dit Vergnaud, « Au fond de l'action, la conceptualisation », c'est dans le couple schème-situation qu'il faut aller chercher la conceptualisation, qui est une activité, et une activité d'adaptation au réel.

Parmi eux, il y a aussi ceux qui, récemment, insistent sur le fait que dans un contexte interlocutif comme celui de la classe, l'activité enseignante s'articule à l'activité des élèves (en principe l'apprentissage) avec des enjeux intersubjectifs (Vinatier), de positionnement de personnes, qui structurent l'activité interlocutoire et un vouloir et/ou un pouvoir apprendre. Vygotski insiste sur l'idée que l'apprentissage est d'abord d'ordre « interpsychique » avant d'être « intrapsychique ». Des rapports d'harmonie ou de discordance dans les dialogues supposent un certain réglage des actions verbales du locuteur et un contrôle des réactions d'autrui avec un réglage réciproque des rapports de place et de gestion des images de soi. Dans cette perspective, le couple conceptuel schème-situation est arrimé à celui de sujet avec son histoire, ses valeurs dans son rapport à l'autre. Ainsi la fonction symbolique et personnalisante – prendre une place et un rôle dans le dialogue – peut venir étayer ou à l'inverse contrarier des enjeux d'apprentissage (2).

L'approche situationniste a connu depuis quelque temps un développement important. Mais là encore, même si c'est moins net que pour la théorie cognitive, elle n'est pas dénuée d'ambiguïtés : entre les théories de l'action située ou de la cognition située, qui font la part belle à une analyse sociologique de l'activité et la théorie du cours d'action, qui revendique elle aussi une référence situationniste, les différences sont importantes. Les membres du groupe qui se rattachent au cadre situationniste se reconnaissent plutôt dans la perspective du cours d'action. À propos

2 - I. Vinatier, L. Numa-Bocage, « Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique », *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 85-101.

du couple action-situation, qui est une autre manière de désigner le couple schème-situation, ils insistent sur le fait qu'il n'y a pas une situation définie et figée et un sujet qui essaie de s'y adapter. Le sujet change en s'adaptant ; mais par son action adaptative il modifie en même temps sa situation. Il y a donc une dynamique action-situation où la frontière entre les deux se construit et se modifie sans cesse. On va donc chercher comme organisateur de l'activité, non pas une « structure conceptuelle de la situation », mais des « structures significatives » typiques ou archétypiques du couplage, qui vont évoluer en « configurations d'activité collective » qui se transforment. Cette approche met l'accent sur la richesse et la complexité des processus interactionnels à l'œuvre dans un contexte de classe. On peut le comprendre de deux points de vue : les connaissances des enseignants et des élèves sur la situation se construisent à l'intérieur des interactions où tous les acteurs doivent composer avec les actions des autres, ou bien les acteurs répondent à une demande de l'environnement – la classe – en fonction du sens qu'ils attribuent à leurs actions.

Si on voulait chercher le centre de gravité théorique du groupe « organisateurs », il faudrait sans doute le chercher en un point de convergence entre le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action et celui du cours d'action située. Mais la référence à des théories ne nous permet pas d'aller très loin dans l'analyse des organisateurs de l'activité enseignante. On propose donc de changer de perspective, de prendre une démarche davantage *bottom up*, quitte à revenir sur les références théoriques à la fin.

## Un cadre d'analyse à différents niveaux

10

Un assez vif débat a eu lieu au sein du groupe pour savoir quel degré de précision il faut donner aux analyses. Il doit pouvoir être repéré à l'articulation de trois champs de recherche portant sur la pratique enseignante et permet d'en réinterroger l'articulation (l'analyse de l'activité, la compréhension de la pratique, la formation des enseignants). Disons schématiquement que pour les chercheurs qui approchent la question à partir de la didactique des mathématiques, des considérations trop générales sur l'activité, l'apprentissage et leurs organisations risquent de faire perdre de vue l'objet de ce qu'on apprend et enseigne : on n'apprend pas en général, on apprend la numération par 10 ou l'identification du sujet d'une phrase. À l'autre extrémité du spectre, on trouverait les approches plus liées à l'ergonomie, à la psychologie du travail, à la didactique professionnelle, qui essaient d'acclimater leurs conceptions de l'activité et de l'apprentissage à l'analyse de l'activité enseignante, au risque de rester trop généralistes. C'est un débat juste engagé, notamment avec cette idée qu'il y a aussi une organisation hiérarchisée du cadre théorique qu'on utilise. Prenons l'exemple de la théorie de la conceptualisation dans l'action. 1. au niveau le plus général, elle repose sur un trio de concepts : schèmes, invariants

opérateurs, champs conceptuels ; 2. quand il s'applique à l'analyse d'une activité professionnelle, en didactique professionnelle, ce noyau conceptuel se spécifie : concepts pragmatiques, structure conceptuelle d'une situation, modèle opératif ; 3. quand on s'arrête à une grande classe de situations, comme les environnements dynamiques ouverts, ou l'activité dans une tâche discrétionnaire, il faut repérer les grandes caractéristiques de ces situations, pour comprendre l'organisation de l'activité ; 4. quand on arrive enfin à une activité précise, il faut que l'analyse permette de caractériser cette activité-là. Il ne suffit pas de penser qu'il y a des concepts organisateurs, encore faut-il dire lesquels, comment on les évalue, quelles règles d'action ils génèrent. De ce point de vue, il est clair que faire un cours magistral à l'université ou au CNAM et faire apprendre la grammaire ou les structures additives à l'école élémentaire ne relèvent pas de la même activité ni de la même analyse. Il semblerait qu'on puisse faire le même type d'analyse pour les théories du cours d'action située. Ce n'est donc pas une simple question de granularité de l'analyse. Il s'agit de voir comment nous pourrions nous déplacer entre ces différents niveaux et quels résultats on pourra en attendre. C'est un exercice difficile. L'ergonomie a connu cette difficulté : elle était devenue excellente pour faire l'analyse d'un poste de travail, mais elle a eu un moment tendance à oublier le contexte et le développement des acteurs.

## La dimension intégrative de la notion d'organiseurs

Ce qui apparaît est la portée intégrative de la notion d'organiseur au regard de la multiplicité des variables prises en compte dans l'analyse de la pratique et/ou de l'activité enseignante en lien avec la notion de « situation ».

Elle intègre en effet :

- le rapport au contexte et aux contraintes contextuelles (le temps donné aux activités (Maurice), l'enrôlement des élèves, la forte hétérogénéité d'un groupe-classe) où s'inscrivent « des configurations de classe » permettant de comprendre comment la pratique/l'activité enseignante est organisée (Bru, Clanet, Veyrunes) ;
- le repérage des organisateurs internes à l'activité, de différents registres, à ne pas confondre avec des déterminants, qui relèvent de l'organisation de la situation elle-même (Pastré) :
  - les organisateurs qui structurent l'activité et/ou la pratique entre le maître et les élèves à différents niveaux hiérarchiques (la tâche, le découpage de la séquence, les contraintes institutionnelles et sociales, les composantes personnelles, etc., (Masselot, Tupin, Robert) ;
  - les organisateurs qui se traduisent par la dynamique interactionnelle co-construite entre l'enseignant et les élèves (Altet, Vinatier) avec le rôle joué par la fonction sémiotique et culturelle du langage (Numa-Bocage) et l'intersubjectivité (Vinatier) ;

- la dialectique tâche/problème qui semble être un élément organisateur de l'activité du professeur (analyse croisée de Clauzard et Veyrunes) ;
- la dialectique enjeux didactiques/enjeux intersubjectifs qui semble organiser la conduite de classe d'une enseignante débutante (analyse croisée de Masselot, Numa-Bocage, Vinatier) ;
- l'objet d'enseignement sur lequel portent les interactions maître-élèves et les gestes professionnels fondamentaux contribuant à la réalisation des actes visant des apprentissages (Schneuwly, Cordeiro).

La notion d'organisateur peut être mobilisable en formation des enseignants quand est questionné le type « d'analyse des pratiques » à mettre en place dans le rapport théorie-pratique. Quels sont les apports de champs de recherches comme « la didactique professionnelle », « l'ergonomie », le « cours d'action » ? En quoi la notion « d'organiseurs » questionne-t-elle la « posture réflexive » attendue chez les enseignants ?

## Plan du numéro

Une première partie de ce numéro explore différentes dimensions de la notion « d'organisateur ».

Pascal Masselot et Aline Robert (DIDIREM) présentent une analyse de l'activité en termes de niveaux hiérarchiques (au niveau micro, des automatismes, des gestes élémentaires ; au niveau local, la classe au quotidien, avec préparations et improvisations ; au niveau macro, les projets et les valeurs) et une analyse en termes de composantes : 1. cognitive ; 2. institutionnelle ; 3. sociale ; 4. médiative (préparation et étayage) ; 5. personnelle (conceptions, connaissances, prises de risque). L'activité enseignante est analysée en croisant une perspective ergonomique impliquant une théorie de l'activité et des concepts de didactique.

Isabelle Vinatier (CREN) présente différents niveaux d'organisations repérables dans la dynamique interactionnelle entre enseignants et élèves. Elle propose ainsi une lecture des échanges verbaux en classe permettant d'articuler la gestion du contenu des échanges, avec ses enjeux didactiques, avec la gestion de l'intersubjectivité entre les interlocuteurs, avec ses enjeux identitaires. L'activité interactive est analysée en croisant une théorie de l'activité humaine (Vergnaud) avec une théorie linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni).

Joël Clanet (GPE-CREFI) explore les variables potentiellement organisatrices des pratiques d'enseignement dont certaines ont une « force organisatrice » bien supérieure aux autres. Il s'agit de : l'interaction maître-élève, des caractéristiques de la tâche et de la gestion de la temporalité (voir les travaux de J.-J. Maurice sur les deux derniers points). Ces organisateurs, par exemple les modalités d'interactions maître-élève(s) et élève-maître, imposent leur logique stabilisatrice aux analyses que l'on peut faire des situations d'enseignement-apprentissage.

Gláís Sales Cordeiro et Bernard Schneuwly (GRAFE, Genève) identifient trois organisateurs : 1. l'objet enseigné ; 2. l'activité, son organisation séquentielle et hiérarchique ; 3. des gestes professionnels, subdivisés eux-mêmes en quatre composantes : 1 - situer l'objet dans le temps ; 2 - créer des dispositifs didactiques ; 3 - évaluer et réguler ; 4 - institutionnaliser l'objet enseigné.

Le rôle de l'objet d'enseignement sur lequel portent les interactions maître-élèves et les gestes professionnels fondamentaux contribuant à la réalisation des actes visant des apprentissages a, dans cette approche, un rôle central.

Pierre Pastré (CNAM) propose une réflexion générale sur une analyse de l'activité enseignante à partir des concepts fondamentaux de la didactique professionnelle. Cette approche implique que l'on cherche à comprendre l'activité par son organisation interne. Les organisateurs identifiés sont de nature conceptuelle et se distinguent selon deux fonctions. Tout professionnel mobilise des concepts pragmatiques, lesquels permettent de comprendre la gestion des séances d'enseignement-apprentissage dans leur globalité et dans leur dynamique et des concepts transitionnels qui permettent d'appréhender l'activité d'humains avec d'autres humains.

Avec la rubrique « Autour des mots », Isabelle Vinatier et Pierre Pastré explorent différentes acceptions de la notion « d'organisateur » articulées aux notions de « pratique » et « d'activité » enseignante, chacune apportant un éclairage spécifique sur le processus d'enseignement-apprentissage. Les variations d'usage de la notion d'organisateur (en fonction des objets de la situation sur lesquels elle porte) semblent se distribuer entre les extrémités de ce que l'on pourrait appeler un spectre avec d'un côté la prise en compte des dimensions objectives de la situation (tâches proposées, quantité, ordre...) et de l'autre ce qui structure les rapports entre les humains.

Ce numéro propose ensuite deux analyses croisées, analyse de plusieurs chercheurs sur une même séance, lesquelles nous invitent à réfléchir sur la portée heuristique de cette approche. Ces analyses permettent de rendre compte, avec finesse, de l'articulation d'organisateur de l'activité dans la conduite d'une séance. Cette nouvelle orientation, inscrite dans une perspective compréhensive et qualitative, permet d'identifier des niveaux d'organisation stables dans la conduite d'une séance, et nous porte à nous interroger sur le niveau d'intervention des formateurs pour aider des enseignants débutants à questionner leurs pratiques.

L'analyse croisée proposée par Philippe Clauzard (CNAM) et Philippe Veyrunes (CREFI) d'une séance de grammaire dans une classe de CE1, avec des élèves âgés de 7 ans, est développée à partir de deux approches théoriques, celle de la didactique professionnelle et celle du cours d'action. La première (Clauzard) permet de dégager l'organisation de l'activité du professionnel et la deuxième (Veyrunes)

permet de comprendre en quoi l'activité collective enseignant-élève est significative pour les acteurs. Cette analyse croisée conduit à décrire et à comprendre la dynamique signifiante de l'action avec ses composantes individuelles et collectives.

L'analyse croisée proposée par Line Numa-Bocage (CNAM), Pascale Masselot (DIDIREM) et Isabelle Vinatier (CREN) porte sur des difficultés rencontrées par une enseignante débutante dans la conduite d'une séance sur la dizaine au CP. Trois axes d'analyse sont développés : le premier concerne les choix didactiques relatifs aux contenus de savoir mathématique (Masselot), le deuxième porte sur les formes d'aide à l'apprentissage développées dans la séance (Numa-Bocage) et le troisième a trait au ciblage de ce qui se trame dans les processus intersubjectifs (Vinatier). La corrélation de ces trois axes donne une intelligibilité nouvelle aux interactions maître-élèves.

Pour conclure ce numéro, une table ronde animée par Léopold Paquay (université de Louvain-la-Neuve) permet de mettre en débat les réflexions de Marguerite Altet (CREN), Marc Bru (CREFI), Pierre Pastré (CNAM), Aline Robert (DIDIREM) et Frédéric Tupin (CREN) sur l'intérêt du concept « d'organiseurs des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants. Cet article permet de synthétiser les apports scientifiques de cette notion en vue de comprendre la complexité du processus d'enseignement-apprentissage et son intérêt pour la formation des enseignants.

Marc BRU, université Toulouse-Le Mirail (CREFI)  
Pierre PASTRÉ (CNAM, Paris)  
Isabelle VINATIER, université de Nantes (CREN)  
Rédacteurs en chef invités