

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
- 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/

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation
INRP-ENS
45 rue d'Ulm
75230 Paris cedex 05
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/
Tél. : 04 72 76 61 58



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
---	---

Articles

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
---	----

AUTOUR DES MOTS – « <i>Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante</i> » de Isabelle VINATIER et Pierre PASTRÉ	95
---	----

Philippe CLAUZARD, Philippe VEYRUNES – « <i>Analyse croisée</i> » d'une séance de grammaire au cycle 2	109
Line NUMA-BOCAGE, Pascale MASSELOT, Isabelle VINATIER – <i>Comment rendre compte des difficultés rencontrées par une enseignante débutante dans la conduite d'une séance sur la dizaine au CP?</i>	121
Table ronde – <i>Quel est l'intérêt du concept d'« organisateur des pratiques enseignantes » pour la formation des enseignants ?</i> avec M. ALTET, M. BRU, P. PASTRÉ, A. ROBERT, F. TUPIN, animée par Léopold PAQUAY	139
LECTURES	
NOTES CRITIQUES	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)	
NOUS AVONS REÇU	167
RÉSUMÉS EN ANGLAIS de Joëlle OULHEN	169
RÉSUMÉS EN ESPAGNOL de Anne-Marie MERLET	171
RÉSUMÉS EN ALLEMAND 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.

Les textes qui composent ce numéro, issus des principaux laboratoires et équipes qui ont participé au groupe « organisateurs », sont à visée plus pragmatique qu'épistémique. 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

opératoires, 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 ».

11

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/problemème 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.

Glaís 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'organiseurs » 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'organiseurs 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

LE RÔLE DES ORGANISATEURS DANS NOS ANALYSES DIDACTIQUES DE PRATIQUES DE PROFESSEURS ENSEIGNANT LES MATHÉMATIQUES

PASCALE MASSELOT*, ALINE ROBERT*

Résumé *Les relations entre l'enseignement d'un contenu mathématique donné (à l'école) et les apprentissages correspondants des élèves sont à l'origine de nos interrogations actuelles sur les pratiques des enseignants. Après avoir précisé le contexte dans lequel ont émergé les analyses de pratiques, nous présentons les éléments théoriques et méthodologiques relatifs au cadre de la « double approche » utilisé pour analyser les pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. Puis nous évoquons certains des résultats apportés par ces analyses, relatifs notamment aux pratiques d'enseignants débutants.*

Les relations entre l'enseignement d'un contenu mathématique donné (à l'école) et les apprentissages correspondants des élèves sont à l'origine de nos interrogations actuelles sur les pratiques des enseignants.

15

En effet, nous nous plaçons dans le cadre général des théories de l'activité et travaillons ainsi sur les activités des élèves conçues comme intermédiaires entre l'enseignement et les apprentissages. Or, ces activités résultent en partie de ce que l'enseignant organise en classe, de ses choix et, qui plus est, ces choix de contenus et de gestion sont en partie rationnels, effectivement décidés par l'enseignant, même si des improvisations s'introduisent ensuite.

Après avoir précisé le contexte dans lequel ont émergé les analyses de pratiques, nous présentons les éléments théoriques et méthodologiques relatifs au cadre de la « double approche » utilisé pour analyser les pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. Puis nous évoquons certains des résultats apportés par ces analyses, relatifs notamment aux pratiques d'enseignants débutants.

* - Aline Robert, Pascale Masselot, IUFM de Versailles, équipe DIDIREM.

UN PETIT HISTORIQUE

Pourquoi des analyses de pratiques enseignantes en didactique des mathématiques ?

Dans nos recherches en didactique des mathématiques, les analyses de pratiques effectives sont utilisées depuis une quinzaine d'années et deux origines très différentes peuvent être dégagées à ces travaux.

D'une part, beaucoup de chercheurs sont « embarqués » dans la formation des enseignants dans le cadre de leur travail d'enseignement, et sont conduits dans ce cadre à étudier des pratiques effectives. Comme il est difficile de diffuser des résultats des travaux didactiques, assez vite, peut venir l'idée de suivre la démarche de la didactique professionnelle en faisant précéder les conceptions de formations par des analyses du travail de l'enseignant. D'autre part, peut aussi jouer le fait que, dans notre quête toujours renouvelée des liens entre enseignement et apprentissage, nous nous sommes intéressés davantage ces dernières années à ce qui se passe dans la classe effectivement, aussi bien au discours de l'enseignant qu'aux activités des élèves provoquées par l'enseignant.

Des recherches menées sur les enseignants de mathématiques dans les années quatre-vingt-dix, partent notamment du constat que les professeurs ont du mal à entendre le discours du didacticien, à adopter des ingénieries didactiques. Nous nous sommes demandés d'abord, à ce moment-là, si ce ne devait pas être imputé à des différences de représentations entre enseignants et didacticiens, sur les mathématiques, leur enseignement et l'apprentissage des élèves. Mais, très vite, les travaux ont révélé que cette explication ne suffisait ni à interpréter complètement les différences qu'on voyait (Marilier, 1994), ni encore moins à agir. En fait, d'une part, les représentations exprimées auxquelles nous avons accès ne traduisaient pas suffisamment les pratiques effectives. D'autre part, les difficultés d'un enseignant à « emprunter des éléments de didactique », l'écart entre le « possible » et le « didactique », ne pouvaient être seulement attribués aux personnes, mais ils devaient aussi être mis en relation avec le métier. Ainsi se révèle l'insuffisance de recherches uniquement centrées sur les conceptions individuelles.

Notre démarche, pour explorer ces pratiques du professeur, a alors été centrée sur le discours tenu en classe, bien sûr en relation avec ce que l'enseignant faisait faire, en termes de contenu, mais aussi avec ce qu'il ajoutait au contenu par son discours, par exemple au cours de la phase de dévolution de la tâche aux élèves, ou au cours des moments visant des institutionnalisations : est-ce que tous les discours d'accom-

pagnement sont analogues ? En quoi ont-ils un effet sur les activités des élèves ? Telles étaient les questions posées alors.

Pendant quelques années, un certain nombre de recherches ont prouvé qu'il y avait une réelle variabilité dans les discours tenus : variabilité des commentaires « méta » par exemple (Chioccia 1995 ; Josse et Robert 1993). La dernière recherche en date a été celle de Hache (2000) qui a réussi à regrouper certaines variables liées au discours et au contenu en dégagant quelques « univers » propres à chaque professeur parmi une dizaine de types possibles. Chaque univers se caractérise par une certaine combinatoire de la nature des tâches proposées et de la gestion correspondante.

Mais, à la fin, il restait malgré tout une grande interrogation par-delà ces diversités, non seulement sur leurs effets sur les apprentissages mais aussi sur l'interprétation de ces variabilités. Pourquoi les professeurs utilisaient-ils telle ou telle manière de mener la classe ? Quelle variation pour un même professeur ? Entre professeurs ?

La dernière étape a été de ne plus considérer exclusivement le lien entre pratiques en classe et effets sur les apprentissages mais de prendre aussi en compte l'univers du métier d'enseignant. Nous avons choisi l'option suivante : pour analyser, interpréter les pratiques et peut-être pour ensuite les former, on ne peut faire l'impasse du fait que ces pratiques, tout en ayant pour objectif que les élèves apprennent, concernent l'exercice singulier d'un métier, le métier d'enseignant. Il y a là un véritable changement de posture pour le chercheur, qui nous a amenés à nous inspirer et/ou à faire des emprunts à la théorie de l'activité, à la psychologie ergonomique et à la didactique professionnelle. Nous avons ainsi élaboré avec J. Rogalski (Robert, Rogalski, 2002) une démarche théorique pour étudier les pratiques, appelée « double approche », pour souligner le fait que nous imbriquions à la fois des analyses des apprentissages provoqués et de l'exercice du métier. Puis, certains d'entre nous y ont encore ajouté des éléments directement inspirés des schémas de développement des activités de travail (Vandebrouck *et al*, à paraître).

LA DOUBLE APPROCHE DES PRATIQUES ET DES COMPLÉMENTS

Au lieu de parler de « travail », dans ce qui suit, le terme « pratiques » est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classe. Le mot « activités » est réservé à des moments précis de ces pratiques, référés à des situations spécifiques dans le travail de l'enseignant : activités en classe,

activités de préparation, voire d'élaboration de contrôles pour les élèves, activités de concertation...

La distinction est importante dans la mesure où nous pensons qu'il est nécessaire d'introduire des concepts propres à l'étude des pratiques enseignantes et des activités qui en découlent. Par exemple, dans certains travaux, nous étudions l'activité du professeur dans une situation spécifique d'intégration d'outils informatiques dans sa classe et nous adoptons une approche directement inspirée de la didactique professionnelle. Dans ces travaux, la dialectique entre « activité productive » et « activité constructive » est introduite pour spécifier que l'enseignant agit et transforme le réel (contribue à l'activité des élèves) mais aussi qu'il se transforme lui-même dans un processus à long terme de développement.

Pour approcher les pratiques, nous proposons de prendre en compte à la fois leurs buts (les apprentissages des élèves mais aussi leur enrôlement au quotidien) (1) et les contraintes incontournables, non conjoncturelles qu'impose le métier d'enseignant de mathématiques. Ces contraintes se déclinent en prenant en compte d'une part, des déterminants extérieurs à la classe (institutionnels, sociaux et personnels) et d'autre part, différentes échelles rendant compte du travail réel.

C'est ainsi qu'admettant la complexité des pratiques et leur cohérence (de Montmollin, 1984), nous développons la double approche, qui va se traduire par des analyses en composantes et en niveaux d'organisation à recomposer, pour approcher ce que nous cherchons. Ces analyses ont pour enjeu à la fois de nous permettre de mieux comprendre ce que l'enseignant organise en classe comme activités pour les élèves et d'apprécier ce qui est déterminé dans une pratique, ce qui est variable (les alternatives), ce qui est partagé par plusieurs enseignants et/ou ce qui est singulier.

MÉTHODOLOGIE DE LA DOUBLE APPROCHE

Nous analysons les pratiques d'un enseignant donné à partir d'observations et d'enregistrements de séances en classe menées par cet enseignant et des activités qu'il y déploie. En fait, nos observables sont les activités des élèves telles que l'enseignant les organise avec une lecture orientée ici vers la reconstitution des choix de l'enseignant.

1 - Dans nos premiers travaux, nous avons qualifié la manière dont les activités sont enclenchées et plus généralement le maintien des élèves dans l'activité, c'est-à-dire l'enrôlement, par l'expression plus vague « faire tourner la classe ».

Cette lecture est complétée par diverses études hors-classe se rapportant aux séances analysées et permettant de compléter les analyses des observables déjà recueillis.

Les pratiques des enseignants et les activités des élèves

À partir d'une séance en classe, analysée d'un point de vue didactique en relation avec les activités possibles des élèves, nous dégageons des indicateurs relevant des deux premières composantes des pratiques que nous appelons composante cognitive et composante médiative.

La composante cognitive traduit ce qui correspond aux choix et aux anticipations de l'enseignant sur les contenus, les tâches (2), leur organisation, leur quantité, leur ordre, leur complexité, leur insertion dans une progression qui dépasse la séance, et les prévisions de gestion pour la séance. Elle renseigne donc sur l'environnement mathématique dans lequel sont placés les élèves et sur l'itinéraire cognitif choisi par l'enseignant.

Les choix correspondant aux déroulements, les improvisations, les discours, l'enrôlement des élèves, la dévolution des consignes, l'accompagnement des élèves dans la réalisation de la tâche, les modes de validation, les expositions de connaissances, incrémentent la composante médiative. Elle renseigne sur les trajectoires organisées pour les différents élèves, sur leurs activités possibles (3) et, à terme, sur les apprentissages potentiels correspondants.

Les composantes inférées à partir d'une ou de plusieurs séances de classe sont ensuite recomposées, côté enseignant, en logiques d'intervention, traduisant la cohérence des pratiques, qui dépassent l'échelle d'une séance, permettant d'intégrer dans une certaine mesure le temps long, notamment dans la perspective de lier activités d'élèves et apprentissages. Ces logiques font intervenir aussi des choix personnels des enseignants qui peuvent être questionnés par ailleurs (cf. ci-dessous).

Nos travaux sur la stabilité des pratiques des enseignants expérimentés légitiment (4) dans une certaine mesure cette extrapolation.

2 - Déterminées à partir des énoncés mathématiques précis à proposer aux élèves.

3 - Souvent nous pouvons distinguer des activités *a minima* et *a maxima*.

4 - Avec une restriction préalable: ces travaux sont menés en se plaçant dans l'approche qu'ils contribuent à légitimer.

Du côté du métier. 1 – des composantes des pratiques

Pour intégrer le métier, trois composantes supplémentaires sont introduites pour traduire la prise en compte du métier à partir de données non directement observables en classe : elles correspondent à des déterminants du métier, associés au contexte dans lequel s'exercent ces pratiques.

D'abord une composante personnelle qui permet de pondérer ce qu'on voit en classe et de l'intégrer dans le temps long. Le professeur peut en effet faire des choix, y compris liés au temps long et, comme on n'observe que des extraits de la pratique sur une ou deux années scolaires, on ne peut le savoir que si on interroge le professeur ou si on provoque des échanges entre pairs, même si c'est encore insuffisant. Cette composante sert à traduire aussi les représentations du professeur plus ou moins liées à son expérience, les risques qu'il consent dans l'exercice de son métier, le confort dont il a besoin : un métier s'exerce longtemps et on ne peut faire des efforts trop grands pendant très longtemps. Évidemment, dans cette composante personnelle, il y a des aspects encore plus particuliers, liés au psychisme, dont nous ne tenons pas compte explicitement tout en reconnaissant leur importance. On travaille sur des éléments qui ne sont pas inaccessibles au conscient, ce qui légitime un certain nombre de réductions. Le professeur ne décide pas des transferts qui peuvent émaner de sa personne, il ne décide pas de la composition de sa classe, il ne décide pas de la conjoncture, il ne décide pas de ses automatismes ; en revanche, il décide quand même consciemment, *in fine*, des contenus qu'il propose et des déroulements qu'il organise en fonction de ces éléments. Et ce caractère de rationalité consciente attaché à ces choix nous fait privilégier les analyses correspondantes dans la mesure où on a en tête une formation rationnelle. Cela rejoint la décision de choisir comme intermédiaire pour accéder aux apprentissages, les activités possibles des élèves.

Mais exercer un métier c'est aussi devoir respecter un certain nombre de contraintes qui peuvent même s'avérer plus ou moins contradictoires avec ce qu'on aurait envie de faire si on était tout seul. Nous avons distingué de manière un peu artificielle, la composante institutionnelle : la nature des mathématiques à enseigner, les programmes, les horaires, certaines ressources comme les manuels, l'existence d'une administration, des inspections. L'impact des contraintes institutionnelles sur les pratiques, correspondant à ce qu'on peut voir sur une ou plusieurs séances, incrémente la composante institutionnelle des pratiques.

Nous ajoutons une composante sociale qui correspond d'une part, au fait que l'enseignant n'est pas tout seul dans sa classe et que les élèves, non seulement comme groupe mais aussi comme appartenant à des groupes sociaux, interviennent et

d'autre part, au fait que l'enseignant n'est pas tout seul dans son établissement et qu'il y est soumis à des exigences, des attentes (y compris des parents), quelquefois des contraintes dont on ne peut faire l'impasse pour interpréter ce qu'on a vu dans la classe.

Voici notre première manière d'analyser les pratiques dans le cadre de la double approche. Ce découpage en composantes, profondément imbriquées dans le système complexe que représentent les pratiques, nous a permis un certain nombre d'avancées dans nos recherches, notamment pour trouver des régularités et des variabilités dans les pratiques d'un même enseignant, dans les pratiques d'enseignants exerçant dans un même contexte, dans les pratiques d'enseignants débutants ou plus expérimentés.

Du côté du métier. 2 – le travail réel des enseignants

Nous avons introduit des analyses complémentaires, toujours dans cette perspective de double approche, plus adaptées à accéder aux variabilités et aux évolutions individuelles dans le travail réel. C'est ce qui nous a amenés à identifier des organisateurs (qui resteraient implicites pour l'enseignant) et à tenter de les préciser à différents niveaux, en dégagant les modalités correspondantes adoptées par l'enseignant. Les trois niveaux d'organisation utilisés pour ce complément d'analyse tiennent compte de différentes échelles attachées à la fois à la temporalité et au grain des activités à analyser. Ils sont directement liés aux sujets. Voici ces niveaux d'identification des organisateurs des pratiques :

- à un niveau micro, on étudie ce qui est non réfléchi, automatique ; par exemple, dans le primaire les gestes élémentaires (Butlen, 2004) participant à la réalisation des processus de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation ; ou encore dans le discours ce qui n'est pas préparé, les déplacements, mais aussi dans le secondaire par exemple, le mode d'écriture au tableau qui est parfaitement automatisé pour une part. Soulignons qu'éventuellement dans ces analyses, on a accès à des phénomènes qui se produisent à l'insu des enseignants, mais qui restent pré-conscients, dont l'enseignant peut prendre conscience même s'il peut avoir du mal à agir dessus ;
- à un niveau local, celui de la classe au quotidien, on compare les préparations et les improvisations et on dégage toutes les adaptations du professeur ;
- à un niveau macro, on cherche à identifier les intentions de l'enseignant, son projet, ses préparations (5) de séances.

5 - Dans des travaux antérieurs, on a utilisé les vocables « lignes d'action » et « singularisation » pour parler des niveaux macro et local.

Ces analyses sont plus liées aux personnes, moins globales et, d'une certaine manière, sont une entrée pour comprendre les variabilités des composantes personnelles.

Un certain nombre d'analyses du travail effectif des débutants et des professeurs expérimentés utilisent cette double méthodologie. Elles amènent à mieux cerner des évolutions dans les pratiques des débutants et à interroger, caractériser les pratiques ordinaires stabilisées des experts en identifiant les contraintes existantes. Des travaux récents indiquent une stabilisation de la composante médiative chez les enseignants expérimentés. Ce résultat interprété en termes d'organiseurs impliquerait un certain automatisme des choix de gestion correspondants, non remis en question par l'enseignant pendant la classe, laissant la place à d'autres improvisations au niveau local. La préparation porterait alors davantage sur les choix de contenus, mais avec une anticipation automatique sur la gestion, interdisant certaines tâches ou conduisant nécessairement à une modification des activités pour les élèves si elles sont choisies.

PREMIERS RÉSULTATS : EXEMPLES D'ANALYSES DE PRATIQUES

Un premier type de résultats tient ainsi à la confirmation de la cohérence individuelle (6) des pratiques (de Montmollin, 1984) et au fait qu'elles deviennent stables, la composante médiative, comprise à un certain grain (7) exprimant le plus cette stabilité (Pariès, Robert, Rogalski, à paraître).

22

Un autre type de résultats permet de comprendre des régularités dans l'intervention des contraintes institutionnelles sur les pratiques (composantes institutionnelles proches) avec des diversités dans les autres composantes (Roditi, 2003).

Ces indicateurs globalement nous servent à mener une lecture organisée des données qui s'est avérée productive à la fois pour décrire de manière synthétique des pratiques sans perdre leurs spécificités et même pour les classer, voire les interpréter en fonction de différents paramètres.

6 - Cf. Vandebrouck *et al.* (à paraître).

7 - Découpages de l'ordre de quelques minutes, ponctués par les activités organisées pour les élèves.

Exemples relatifs aux analyses des pratiques des professeurs débutants enseignant les mathématiques en lycée et collège

L'étude des pratiques transitoires des débutants permet d'illustrer ce type d'analyses. Les débutants (appelés PLC2 dans le système français en référence à leur statut de professeur de lycée ou collège) développent des pratiques qui évoluent tout au long de leur première année, que nous appelons donc transitoires : elles ne sont pas encore stables mais certainement complexes, et nous supposons que leur cohérence est déjà « en germe », à partir des expériences antérieures et connaissances des débutants.

Ils sont amenés à adopter une nouvelle posture, faisant intervenir leur composante personnelle et liée à l'exercice d'un métier nouveau, dans un établissement réel : cela les amène à prendre conscience des contraintes et des marges de manœuvre de leur nouvelle profession : « Tout n'est pas possible ni pour tout le monde, ni pour chacun ». Au quotidien, dans les classes des débutants, des difficultés avec la prise en compte des élèves et avec la gestion du temps (composante médiative) sont mises en évidence. Il se peut que le projet mathématique de la séance soit majoré au détriment des élèves ou que la prise en compte des élèves soit majorée, au détriment du suivi du projet mathématique. Tout se passe comme si certains débutants étaient obnubilés par les réactions de la classe et le souci que tous les élèves suivent, alors que d'autres oublieraient que c'est aux élèves qu'il leur fallait enseigner des mathématiques, voire manifestaient une sorte de méconnaissance des mathématiques pour les élèves.

Au niveau de la composante cognitive, le projet développé par les débutants est souvent assez local, à l'échelle de quelques séances au maximum et ne s'inscrit pas toujours dans un ensemble relativement cohérent sur l'année, notamment sur le plan de la cohérence mathématique (Margolinas, Rivière, 2005 ; Bloch, 2005).

Nous faisons l'hypothèse que le fait de ne pas disposer d'automatismes, de routines, ni de relief global, tant sur les mathématiques que sur les élèves fait obstacle à une certaine prise de distance avec le niveau local, qui, de ce fait, occupe toute la scène. Faute de suffisamment de relais aux autres niveaux micro et global, il y aurait une « surcharge » du niveau local. On augmente ainsi la lisibilité de constats partagés par beaucoup de chercheurs en faisant intervenir les trois niveaux précédents.

Exemples relatifs aux analyses des pratiques des professeurs des écoles enseignant les mathématiques dans des écoles de milieux défavorisés

Nous évoquons ici une recherche (Butlen, Peltier, Pézard, 2002) visant à identifier les pratiques des professeurs des écoles enseignant en milieu socialement très défavorisés. L'analyse des séances menée selon la première approche permet, grâce à des indicateurs relevant des cinq composantes, de préciser les grands choix et la stratégie globale d'un professeur et de l'interpréter. Ces analyses menées sur une cohorte de dix enseignants permettent à la fois de synthétiser pour faire apparaître une certaine logique commune à certains de ces enseignants tout en gardant les distinctions (voir tableau en annexe). Cela conduit à élaborer une première catégorisation (8) des pratiques observées en trois genres, à partir des régularités partagées par un ensemble de ces professionnels.

Les pratiques des enseignants peuvent ainsi être interprétées comme des réponses à des contraintes spécifiques auxquelles ils sont soumis (institutionnelles et sociales). Et cela peut aller jusqu'à des contradictions. Les résultats ainsi obtenus montrent que le dépassement de l'une d'entre elles constitue un enjeu essentiel de l'enseignement en ZEP ; il s'agit de la contradiction entre une logique des apprentissages et une logique de socialisation (9).

De ces travaux émerge l'existence d'une pratique majoritaire qui se caractérise notamment par des scénarios d'enseignement faisant une place importante à la présentation collective des activités, par des phases de recherche individuelle très courtes, voire inexistantes, par une individualisation très forte des parcours cognitifs et des aides apportées par le professeur s'accompagnant au quotidien d'un abaissement des exigences du maître. Une pratique très minoritaire (10) se caractérise, elle, par des scénarios basés sur des problèmes engageant les élèves dans une réelle recherche, et comportant quasi systématiquement des phases de synthèse, de bilan et des institutionnalisations locales ou plus générales. Les apprentissages comme les comportements sont traités collectivement.

8 - Cette catégorisation prend aussi en compte la double mission d'enseignement et d'éducation du professeur des écoles en distinguant les i (instruction)-genres des e (éducation)-genres, ce qui est plus éloigné de notre propos actuel.

9 - D'autres contradictions ont été inférées de ces analyses : contradiction entre une logique de la réussite immédiate, une logique de projet d'autre part ; entre individuel, public et collectif, et enfin entre les différents temps d'apprentissage.

10 - Pour plus de détails, voir articles dans *Recherche et Formation*, n° 44, « Les pratiques de la classe en "milieux difficiles" ».

La seconde approche amène à spécifier, en identifiant des gestes et des routines professionnels associés à ces catégories de pratiques, comment le professeur met en œuvre au quotidien sa stratégie.

Par exemple, une routine identifiée lors de l'analyse des pratiques d'une des enseignantes, significative de la stratégie générale mise en œuvre, traduit une organisation invariante de l'enrôlement des élèves dans l'activité et du contrôle de cet enrôlement. Elle est composée de gestes professionnels finalisés : lecture étayée de l'énoncé, mode d'interrogation des élèves, rejet ou reprise des formulations des élèves afin qu'elles correspondent finalement à l'attente du professeur, contrôle individualisé de la restitution par les élèves de la réponse attendue.

Ainsi, une routine renseigne sur la stratégie globale du professeur, identifiée à l'aide d'autres indicateurs. Elle semble être la plus petite « unité » permettant d'identifier (au moins partiellement) l'activité du professeur. Un geste isolé ne donne cependant pas assez d'informations car il peut être mobilisé par un professeur mettant en œuvre un autre type de stratégie et aussi être convoqué par d'autres routines.

L'état des recherches sur l'enseignement des mathématiques en ZEP ne permet pas actuellement de définir ce que pourraient être de « bonnes pratiques ». Elles permettent en revanche de signaler des dérives qui pourraient s'avérer des sources potentielles de différenciation ou contribuer à aggraver les différences existantes entre élèves issus de divers milieux socioculturels.

PERSPECTIVES

Il reste bien des difficultés pour aborder le terrain de la formation, même si ces éléments d'organisation nous autorisent à faire quelques inférences (cf. la table ronde dans ce numéro).

Il n'y a pas toujours, en mathématiques, d'accord sur l'orientation de l'action du professeur : il n'y a pas, loin s'en faut, de définitions universelles des « bonnes manières » d'enseigner, ni de même, d'adoption commune des modèles de référence pour analyser les pratiques (11). De plus, l'auto-contrôle des pratiques de l'enseignant ne se fait pas sur les apprentissages, but ultime des pratiques (ou seulement partiellement, par l'intermédiaire d'épreuves dont tout le monde s'accorde à souligner les insuffisances inhérentes à la complexité d'une telle évaluation). En revanche,

11 - C'est un domaine où on doit vraisemblablement évoquer une « multi-expertise ».

le professeur, et même l'inspecteur ou les collègues, peuvent vérifier que « la classe tourne » ou que les élèves réussissent aux contrôles qu'il a conçus : ce n'est pas le but de l'action qui est facilement et directement testé mais seulement un sous-but partiel, cet enrôlement des élèves qui constitue une condition sans doute nécessaire mais qui peut ne pas renseigner sur les apprentissages ! Enfin, dans l'exécution de l'action, il est difficile de distinguer ce qui est partagé par beaucoup d'enseignants (régularités inter-enseignants), ce qui est variable et (véritable) enjeu de l'action, et ce qui est singulier.

Le rapport singulier/invariants/générique, les différences entre « déroulé de l'action », significations pour chacun et invariants est particulier à cette profession, tout comme le fait que l'enseignant travaille dans un environnement dynamique ouvert humain... Complexité, variabilité et imprévisibilité rendent problématiques les découpages permettant d'atteindre l'exécution de l'action et nécessitent sans doute plusieurs approches simultanées et imbriquées. En particulier, nous n'avons pas encore défini de compétences précises, associées à des activités et/ou à des schèmes...

De fait, en l'état actuel des recherches, l'adoption du modèle de double régulation proposé en didactique professionnelle qui pourrait prolonger la recherche d'organiseurs des pratiques a permis d'aborder les analyses de l'intégration des TICE dans les pratiques d'enseignants expérimentés : ce schéma semble bien s'adapter à ce type de développement professionnel.

BIBLIOGRAPHIE

BLOCH I. (2005). « Peut-on analyser la pertinence des réactions mathématiques des professeurs dans leur classe? Comment travailler cette pertinence, en formation, dans des situations à dimension adidactique? », Actes du séminaire national de didactique des mathématiques, IREM de Paris 7.

BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble: La Pensée Sauvage.

BUTLEN D. (2004). *Apprentissages mathématiques à l'école élémentaire. Des difficultés des élèves de milieux populaires aux stratégies de formation des professeurs des écoles*, Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, université de Paris 8, IREM de Paris 7.

BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L., PEZARD M. (2002). « Nommés en REP, comment font-ils? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP. Contradictions et cohérence », *Revue française de pédagogie*, n° 140, p. 41-52.

BUTLEN D., MASSELOT P., PEZARD M. (2003). « De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation », *Recherche et formation*, n° 44, p. 45-61.

BUTLEN D., MASSELOT P., PEZARD M. (2004). in M.-L. Peltier (éd.), *Dur, dur, dur d'enseigner en ZEP*, Grenoble: La Pensée Sauvage.

CHEVALLARD Y. (1999). « L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique », *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 9 (2), p. 221-265, Grenoble: La Pensée Sauvage.

CHIOCCA C.-M. (1995). « Analyse du discours de l'enseignant de mathématiques en classe de mathématiques – représentations des lycéens sénégalais », Thèse de doctorat de didactique des mathématiques, IREM de Paris 7.

DE MONTMOLLIN M. (1984). *L'intelligence de la tâche*, Berne: Peter Lang.

HACHE C. (2000). « L'univers mathématique proposé par le professeur en classe », *Recherches en didactique des mathématiques*, 21, 1-2, Grenoble: La Pensée Sauvage.

JOSSE E., ROBERT A. (1993). « Introduction de l'homothétie en seconde, analyse de deux discours de professeurs », *Recherches en didactique des mathématiques*, 13, 1-2, Grenoble: La Pensée Sauvage.

MARGOLINAS C., RIVIERE O. (2005). « La préparation de séance: un élément du travail du professeur », *revue Petit x*, n° 69, p. 32-57, IREM de Grenoble.

MARILIER M.-C. (1994). « Représentations des enseignants de mathématiques qui font pratiquer le travail en petits groupes », Thèse de doctorat de didactique des mathématiques, IREM de Paris 7.

PARIÈS M., ROBERT A., ROGALSKI J. (à paraître). « Analyses de séances en classe et stabilité des pratiques d'enseignants de mathématiques expérimentés du second degré », *Educational Studies in Mathematics*.

PASTRE P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 9-18.

ROBERT A., ROGALSKI J. (2002). « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche », *Canadian Journal of Science, Mathematics and technology Education (La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies)*, 2 (4), p. 505-528.

ROBERT A. (2001). « Recherches sur les pratiques des enseignants de mathématiques du secondaire : imbrication du point de vue de l'apprentissage des élèves et du point de vue de l'exercice du métier d'enseignant », *Recherches en didactique des mathématiques*, 21 (1/2), p. 7-56, Grenoble : La Pensée Sauvage.

ROBERT A., VANDEBROUCK F. (2003). « Des utilisations du tableau par des professeurs de mathématiques en classe de seconde », *Recherches en didactique des mathématiques*, 23-3, Grenoble : La Pensée Sauvage.

RODITI É. (2003). « Régularité et variabilité des pratiques ordinaires d'enseignement. Le cas de la multiplication des nombres décimaux en sixième », *Recherches en didactique des mathématiques*, 23-2, Grenoble : La Pensée Sauvage.

VANDEBROUCK F. *et al* (à paraître). *La classe de mathématiques : activités des élèves, pratiques des enseignants*, Toulouse : octarès Éditions.

ANNEXE

Indicateurs relevant de la :	2 PE confirmés : CM2 CP	2 PE débutants : CP 5 PE confirmés : CP CE2 CE2/CM1 CM1 CM2	1 PE débutants CE2
Composante cognitive	Scénarios faisant une grande part à la résolution individuelle d'exercices d'application non précédés d'un travail sur la notion en jeu. Séances organisées la plupart du temps selon un schéma du type : - présentation (13) collective ou non de l'exercice ; - résolution indiv. (parfois tutorée) ; - correction publique ; - quasi-absence de phases de synthèse ; - absence de phases d'institutionnalisation ; - anticipation sur les difficultés des élèves (élèves) avec un abaissement des exigences.	Scénarios faisant une part importante à la présentation collective de l'activité proposée. Au cours de cette phase, les élèves sont questionnés collectivement ou nominativement, le PE montre, explique, dit comment faire (institutionnalisation <i>a priori</i> ou ostension). Séances organisées selon le schéma précédent mais avec une correction individuelle ou publique, voire une absence de correction immédiate.	Scénarios d'enseignement proches d'une organisation exposée en formation : - présentation de situation-problèmes parfois complexes ; - tps significatif laissé à la recherche sans trop de négociation à la baisse ; - phases de formulation et bilan des stratégies ; - institutionnalisations, - réinvestissements contextualisés puis décontextualisés.
Composante médiative	Étayage consistant parfois relayé par un tutorat organisé. Traitement plutôt indiv. des comportements. Les élèves travaillent en silence, et sont rappelés à l'ordre au moindre manquement.	Étayage consistant parfois relayé (cycle 3) par un tutorat organisé ou spontané entre élèves. Traitement des comportements plutôt individuels (5 PE).	Manuels récents, prenant en compte les résultats des recherches en didactique des maths. Cahier de maths et photocopies fréquentes.

13 - Il peut arriver que cette présentation se limite à l'énoncé du numéro de l'exercice ou de la fiche concernés.

Indicateurs relevant de la :	2 PE confirmés : CM2 CP	2 PE débutants : CP 5 PE confirmés : CP CE2 CE2/CM1 CM1 CM2	1 PE débutants CE2
Composante médiative	Gestion très individualisée, très stricte et très sévère, proche d'une séance d'aide aux devoirs des anciens répétiteurs. Recherche et entretien de la motivation des élèves par le recours à des projets périscolaires.	Recherche et entretien de la motivation des élèves par le recours à des jeux (3 PE), à des projets périscolaires (6 PE).	Étayage léger pendant les recherches mais important lors des phases de formulation. Comportements traités sur un mode plutôt collectif par des références fréquentes au groupe-classe. Entretien de la motivation par le recours à des projets périscolaires.
Composante institutionnelle	Le PE maîtrise la gestion du temps. Mise en œuvre selon des modalités diverses d'une forme de pédagogie différenciée : - tâches indiv. grâce à des fiches correspondant à des niveaux de compréhension et de performance ; - activités complémentaires. Valorisation des élèves grâce à l'attribution de « bonnes notes ».	Le PE perd en partie, parfois totalement la maîtrise du temps (5 PE). Mise en œuvre selon des modalités diverses d'une forme de pédagogie différenciée : - groupes de niveaux (4 PE) ; - tâches individuelles grâce à des fiches ; - activités complémentaires. Valorisation des élèves grâce à des encouragements, des « bons points »...	Souci de respecter le temps scolaire. Valorisation du travail des élèves en le rendant public.

Indicateurs relevant de la :	2 PE confirmés : CM2 CP	2 PE débutants : CP 5 PE confirmés : CP CE2 CE2/CM1 CM1 CM2		1 PE débutants CE2
Composante personnelle	Les maths sont une discipline ardue, rigoureuse, voire rigide, dans laquelle on ne peut réussir qu'à force d'entraînement, en apprenant essentiellement à appliquer des règles par imitation. L'école est un lieu où il faut que les élèves fassent leur métier d'élèves.	Apprendre des maths car : - cela sert dans la vie ; - l'institution le demande. <i>Les PE débutants pensent aussi que les maths servent à former l'esprit.</i>	Les maths ont une utilité sociale certaine et peuvent déboucher sur la modélisation du quotidien Les élèves doivent aimer aller à l'école et s'y sentir bien.	Les maths servent à former l'esprit. Accent mis sur la démarche. L'école à pour mission d'apprendre à apprendre.
	CM2 CP	3 CP CE2	CE2/CM1 CM1	CM2
				CE2

LA NOTION D'ORGANISATEUR DANS UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE

DÉFINITIONS ET ENJEUX

Isabelle VINATIER*

Résumé *Dans une perspective interactionniste, nous identifions les processus à l'œuvre dans l'activité verbale entre enseignants et élèves. Les organisateurs structurant celle-ci sont internes aux sujets, inscrits dans le fonctionnement de la communication et cadrés par la situation. Ils sont de plusieurs niveaux hiérarchiques et fonctionnent sur deux registres : celui de l'adaptation des interlocuteurs à la gestion partagée de ce qui est échangé et celui de l'implication subjective de chacun. Ces organisateurs ont une traduction fonctionnelle : le style de l'enseignant dans sa conduite de classe.*

Un problème récurrent rencontré par les formateurs d'enseignants dans le cadre des dispositifs d'analyse de pratique est celui de permettre à des enseignants débutants en formation d'apprendre de leurs premières expériences pratiques. Une préoccupation partagée par beaucoup de formateurs, est de ne pas enfermer ces enseignants dans une norme comportementale, et de les inviter à s'adapter aux besoins des élèves et aux contraintes contextuelles dans lesquelles ils se trouvent. Sur le terrain de l'analyse des pratiques, cela se traduit par le fait d'inviter ces jeunes enseignants à bien préparer leurs séances mais aussi à se dégager de ces préparations au moment de leur mise en œuvre pour se rendre disponibles aux enjeux des échanges avec les élèves en situation. C'est ce point particulier que nous allons développer dans cet article, en nous situant dans le champ des interactions pédagogiques. Avant d'explicitier ce qui nous a conduit à parler de la notion d'organisateur dans une perspective interactionniste, nous allons, d'une part, définir ce que recouvre le concept d'interaction pédagogique, d'autre part situer l'enjeu de cette notion d'organisateur dans l'évolution des recherches dans ce domaine.

33

* - Isabelle Vinatier, université de Nantes (CREN).

Pour M. Altet (1994), « Le concept d'interaction pédagogique recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe. »

Dans les années soixante, les premiers modèles américains d'analyse de la communication en classe tentent de rendre compte de « ce qui se passe en classe » (Crahay, 1989), de la manière dont « interagissent enseignant et élèves » (1), en restituant par des grilles d'observations extrêmement précises (2) « le climat » de la classe. L'idée centrale est de considérer que l'enseignant, par son comportement, en est la ressource essentielle. Ces grilles caractérisent de manière unidirectionnelle la communication entre l'enseignant et les élèves, qu'elles réduisent ainsi à un ensemble de comportements observables, quantifiables et mesurables ; le paradigme de recherche sous-jacent à cette conception est le behaviorisme, dont la doctrine soutient un modèle déterministe du comportement, toujours pensé, lui, dans les termes d'un rapport de type stimuli-réponses. Avec ce type d'approche, caractéristique des recherches de type « processus-produit », on comprend que les manifestations verbales des élèves ne sont considérées qu'en tant que réponses, réactions aux stimuli représentés par les comportements verbaux des enseignants.

Les travaux francophones européens qui apparaissent dans les années soixante-dix, en particulier ceux de M. Postic (1977), prennent en compte l'acte et l'intention pédagogiques de l'enseignant. Ces travaux ont l'avantage de permettre de dépasser une approche strictement comportementaliste de la communication en classe dans la mesure où ils rappellent le rôle de la fonctionnalité de la représentation dans l'organisation des conduites humaines. Pour autant, il est ici question des intentions des enseignants et de la finalité en termes d'apprentissages qu'ils poursuivent et la réciprocité n'est pas envisagée : à savoir les effets que peut avoir la manière dont interviennent les élèves sur le discours de l'enseignant.

Le modèle intégrateur de M. Altet a pour visée d'articuler les processus d'enseignement-apprentissage à partir des interactions. La caractéristique essentielle ouverte par cette perspective de recherches est la prise en compte d'une pluralité et d'une complémentarité des approches, nécessaire pour aboutir à une compréhension du fonctionnement pédagogique à l'articulation entre les processus d'enseignement et d'apprentissage.

1 - M. Altet, *ibid.*, p. 123-139.

2 - La grille de Flanders est la plus connue (1966).

Dans son modèle explicatif du fonctionnement de la pratique enseignante, M. Altet (1999) tient que l'enseignant en situation de classe se trouve dans un système de tensions à maîtriser. Ainsi, pour l'auteur, chercher les organisateurs de la pratique enseignante, c'est tenter d'identifier et de comprendre, à partir de l'analyse des interactions, le mode de guidage de l'enseignant impliquant de sa part une recherche d'équilibre entre plusieurs logiques en tensions pour que la classe « tienne ».

L'articulation du processus d'enseignement-apprentissage ne se situe alors pas seulement au niveau comportemental, « elle se retrouve aussi au niveau du traitement de l'information par les différents acteurs et est de nature cognitive [...] ainsi que de nature socio-cognitive : relations enseignant-élèves, élèves-élèves » (3). C'est particulièrement ce point, dans la continuité avec ces travaux et en partant d'une conception interactionniste de la situation d'enseignement-apprentissage que nous cherchons à comprendre ce qui se co-élabore entre les interlocuteurs.

En référence à ce qui précède, nos perspectives de recherche concernent l'analyse de l'interactivité entre l'enseignant et l'élève, « en situation ». Pour expliciter ce point, nous allons reprendre ce qu'écrit C. Kerbrat-Orecchioni à propos des *interactions verbales* dont elle a rectifié la dénomination pour aborder maintenant ce qu'elle appelle *le discours-en-interaction* (2005). L'analyse des *interactions verbales* qu'elle proposait permettait de pointer particulièrement l'ensemble des mécanismes intersubjectifs d'ajustements réciproques des partenaires de l'échange au fur et à mesure de son déroulement participant à la structuration de l'interaction. Ses travaux récents portent l'accent sur la négociation du thème de l'échange : « Si l'on converse avec des tours, on ne converse pas pour le seul plaisir de construire des tours, mais pour échafauder en commun une sorte de "texte" cohérent (ou plutôt cohésif). » (*idem*, p. 6)

35

En situation scolaire, les élèves peuvent, à leur manière, discuter, négocier voire chahuter *in situ* la nature du savoir en question. Sans aller jusque-là, il est tout à fait fréquent de remarquer combien la construction du sens, de la signification, la désignation d'un événement ou d'un objet en situation d'apprentissage sont aussi objets de négociation et d'ajustement car l'expérience du monde n'est pas la même pour tous. « C'est dans le mouvement du dialogue que le sens des mots devient ce qu'il est », écrit F. Jacques (1979). L'expérience scolaire peut être occasion d'éprouver cette collaboration entre enseignant et élèves dans la construction de sens, elle implique certaines conditions.

3 - M. Altet, *ibid*, p. 136.

LA NOTION D'ORGANISATEUR DANS UNE PERSPECTIVE INTERACTIONNISTE

Accéder, par l'analyse, aux organisateurs de l'activité interlocutoire d'un enseignant avec des élèves, c'est dégager des structures conceptuelles mobilisées dans la communication verbale, un texte co-produit, une pratique *in situ* qui n'a d'existence que dans une dynamique, dans un déroulement temporel contextualisé, mis en scène par un enseignant. Cette mise en scène revêt une grande importance dans la mesure où chaque interlocuteur-élève s'est construit une expérience de la communication, laquelle peut venir entraver, contrarier celle de l'enseignant. Il s'agit donc, pour chacun des acteurs en présence : enseignant et élèves, de s'adapter réciproquement, plus ou moins efficacement, aux besoins d'une classe de situations. Chacune d'elles peut être définie *a priori* d'après un cadre spatio-temporel avec des finalités spécifiques ayant un degré de généralité plus ou moins grand, et selon les buts poursuivis par chacun des interlocuteurs. Nos travaux s'inscrivent à l'articulation de deux champs théoriques où s'affirment deux idées : 1. qu'il y a de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud 1996 ; Pastré 1999, dans la filiation avec Piaget et Vygotski) et 2. que le texte produit par les échanges entre les interlocuteurs est une construction collective (Kerbrat-Orecchioni, 1992) dont l'analyse peut nous donner accès à la façon dont les acteurs conceptualisent en acte la situation (voir l'article de P. Pastré dans ce numéro). Toute interaction (verbale) d'une séance scolaire est une construction collective avec des règles qui sous-tendent la fabrication d'un texte, celui-ci étant construit, ainsi que sa cohérence interne, par les échanges verbaux. C'est à ce titre que nous parlons de co-activité entre les interlocuteurs, laquelle est nécessaire à l'élaboration plus ou moins partagée de « l'objet » du savoir dont il est question. Cette approche implique, pour nous, la prise en compte du principe général de l'approche interactionniste, lequel peut être exprimé par une formule de Gumpertz : « *speaking is interacting* » qui, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni, signifie :

« – que l'exercice de la parole implique normalement plusieurs participants, – lesquels participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'*influences mutuelles* : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. »

Cette perspective de recherche vise à comprendre les principes tenus pour vrais par les enseignants en situation, articulés aux règles d'action, de prises d'information et de contrôle, aux inférences en situation et aux buts, c'est-à-dire à l'ensemble des éléments constitutifs des schèmes (Vergnaud, 1996), organisateurs de l'activité des enseignants leur permettant de s'adapter aux besoins de chaque situation. Le texte co-élaboré par l'enseignant et les élèves est chargé de l'interprétation réciproque de l'activité verbale de chacun des interlocuteurs et des finalités de divers ordres que chacun d'eux poursuit. La trace verbale est le témoignage, produit de la fonctionna-

lité de l'activité de représentation en train de s'élaborer progressivement au contact de l'autre. Le texte co-produit auquel on a accès par l'enregistrement audio des situations vécues est en lui-même très organisé.

Différents niveaux d'organisation sont repérables :

- un niveau macro qui permet de repérer une « intrigue » au sens que lui donne P. Pastré – enchaînement d'événements logiques, articulés – relationnelle et conceptuelle qui s'est nouée entre les interlocuteurs donnant une coloration inter-subjective et une finalité d'apprentissage à la séance ;
- un niveau intermédiaire, ou épisode, lequel correspond à l'ensemble des échanges pendant lesquels les interlocuteurs parlent de la même chose. Ce niveau intermédiaire permet de repérer les buts que s'est construits chacun des interlocuteurs en fonction de « l'objet » des échanges ;
- un niveau micro, lequel permet de cerner l'ajustement réciproque de chacun des interlocuteurs. Cet ajustement se repère dans une balance au niveau du fonctionnement du couple résolution (de ce dont on parle) – satisfaction (maintien de la relation). En effet, les règles d'action, de prise d'information et de contrôle, relatives à l'ajustement des *faces*, au sens développé par E. Goffman – le respect réciproque du narcissisme et du territoire de parole et de pensée de chacun des interlocuteurs – nécessaires pour que l'interaction se poursuive, sont obligatoirement articulées à la gestion du contenu de ce qui est échangé. C'est la raison pour laquelle il nous semble indispensable de croiser nos analyses avec une analyse didactique (Vinatier, Numa-Bocage, 2007 ; Orange, Vinatier, 2007). Nous allons revenir sur le fonctionnement de ce couple notionnel.

37

L'interprétation que donnent les acteurs de ces traces (nous développons des entretiens de co-explicitations avec les enseignants concernés) (4) est très intéressante car elle nous permet d'avoir accès à ce que nous appelons les « invariants du sujet » ou principes tenus pour vrais liés à l'histoire de la personne, son expérience, ses valeurs. Ils se traduisent en registres d'implications, procédés pour être efficace, buts, etc. Nous allons également revenir plus en détail sur cette notion.

4 - Le chercheur soumet au professionnel une analyse de la situation, avec sa théorie et ses outils d'analyse, analyse qui, interactivement, déclenche chez l'acteur la mobilisation de ses savoirs d'expérience. La confrontation de ces deux registres de compréhension crée un espace d'interprétation conjointe de l'activité du professionnel. Ainsi, par entretien de « co-explicitation » nous entendons le passage, pour un professionnel, d'une conceptualisation en acte (Vergnaud, 1996) de sa situation, à une conceptualisation verbalisée en étant « enrôlé » (Bruner, 1983) par le chercheur dans l'analyse à partir des traces objectives.

Un premier intérêt du repérage des organisateurs de l'activité enseignante est que ceux-ci permettent de comprendre cette activité et de donner sens à la conduite de l'acteur. Une conception des organisateurs d'un point de vue strictement structurel ne nous semble pas être en mesure de nous permettre de comprendre comment un enseignant peut gérer une situation d'enseignement-apprentissage. En effet, nous comprenons celle-ci comme une situation dynamique complexe (Hoc, 1996) dans le sens où elle évolue aussi, en partie, indépendamment de l'activité de l'acteur qui, pour être efficace, exige la prise en compte de multiples facteurs. Par exemple, les situations innovantes et critiques (comme la conduite d'un débat, l'accompagnement d'un enfant en difficulté dans la résolution d'un problème) comportent une faible prescription car il est difficile de les spécifier *a priori*. C'est pourquoi elles ne sont définies essentiellement que par la façon dont l'acteur se les représente. La notion d'organisateur doit alors être aussi considérée en tant qu'elle permet au sujet de faire des liens, des connexions, de donner du sens et de rendre compte des tensions auxquelles il est soumis. À ce titre, elle apparaît porteuse d'une dimension conjoncturelle et occasionnelle traduisant la singularité de l'activité au-delà de son caractère générique. La notion « d'organisateur » est ainsi, nous semble-t-il, structurée par une double valence : les organisateurs de l'enseignant sont un ensemble d'éléments en interactions (point de vue structurel) lui permettant de s'adapter (point de vue fonctionnel) à la grande variabilité des situations auxquelles il est confronté. De sorte que cette notion alliée à l'invariance de la structure organisatrice, la flexibilité de la mise en réseau autorisant les connexions, les différenciations, les hiérarchisations des éléments contextuels à prendre en compte.

LA NOTION D'ORGANISATEUR : POINT DE VUE STRUCTUREL

Certains organisateurs sont internes aux sujets, d'autres sont constitutifs de la dynamique interactionnelle entre les interlocuteurs.

L'activité interactionnelle est une activité organisée par des sujets

Le sujet dont il est question ici n'est pas seulement le sujet épistémique, dont les capacités d'action sont subordonnées à la construction de connaissances, mais aussi le sujet « capable » selon la définition qu'en donne P. Rabardel (2005), c'est-à-dire le sujet qui dit « je peux » avant d'être en mesure de dire « je sais ». C'est un sujet qui subordonne l'activité de connaissance à ses capacités à agir. Avec la notion de « sujet capable » nous nous trouvons dans une subordination inverse entre l'agir et la connaissance. À ce titre, ce qui est produit dans les échanges, c'est-à-dire l'objet

dont on parle, la manière dont il est abordé convoque automatiquement des enjeux relationnels, des enjeux de personnes. En même temps que du discours est produit dans l'interaction, un cheminement co-élaboré par les personnes en présence se construit soit dans la collaboration (partage des buts, l'objet dont on parle ne relève pas d'un malentendu, l'interaction se déroule sans incident) soit, inversement, dans la division. Dans les deux cas, c'est le sujet « capable », celui qui dit « je suis en mesure de », qui décide de collaborer, ou non, à l'ajustement des échanges. C'est en ce sens que les situations de communication sont des situations risquées pour les personnes. Elles convoquent, de la part de la personne, la gestion de deux registres de l'activité interlocutoire que nous allons aborder successivement.

- 1. La gestion de l'objet des échanges, ce dont il est question, le savoir convoqué par les tâches scolaires, les raisonnements, la finalité poursuivie par l'activité donnée à l'élève. Les données informationnelles échangées sont inscrites dans la conduite de la situation et permettent à l'enseignant, comme aux élèves, la construction d'un diagnostic *in situ*, l'ajustement réciproque pour lever des malentendus éventuels. L'enjeu est la conduite de la classe et la construction conceptuelle pour l'un et celui des apprentissages pour l'autre. Il y a une négociation dans la progression thématique de la séance.

Le court extrait ci-dessous est repris de l'analyse d'une séance de prise en charge d'un élève en difficulté de lecture (K) (5) par un maître spécialisé E (6) (P) dans le cadre d'un réseau d'aides spécialisées (Vinatier, Numa-Bocage, 2007). Nous sommes au début de la séance, et l'enseignant cherche à faire identifier, entre autres, les jours de la semaine où il n'y a pas d'école. L'objet du travail proposé par le maître relève donc de la reconnaissance de mots. Juste avant le passage ci-dessous, l'élève exprime le fait qu'il s'appuie sur des repères comme l'encadrement de mots. Le maître insiste car il cherche à faire évoluer l'élève d'un niveau logographique vers un niveau alphabétique :

P : ... *mais comment tu as fait pour les dire ces mots ?*

(silence)

P : *Allez, explique-moi comment tu as fait ? Je crois avoir observé quelque chose...*

K : *Parce qu'il y a un « m ».*

P : *Oui mais les jours que je t'ai demandés... Tu m'as dit que c'est le mercredi et le samedi, comment tu as fait pour les lire ? Tu les as lus directement ?*

K : *Non.*

5 - Il est scolarisé au cours élémentaire 1^{re} année avec un an de retard.

6 - Maître spécialisé dont l'intervention a pour objectif d'améliorer la capacité de l'élève à dépasser les difficultés qu'il éprouve dans ses apprentissages scolaires, à maîtriser ses méthodes de travail, à prendre conscience de ses progrès.

P: *Qu'est-ce que tu as fait?*

K: *J'ai fait lundi, mardi, mercredi...*

P: *Donc voilà, tu as été obligé de relire tous les jours depuis le début de la semaine pour les reconnaître. Tu n'aurais pas pu faire autrement?*

(Silence)

Ainsi, l'objet des échanges change de nature car l'élève n'a pas répondu à ce qu'attendait le maître, et ce dernier tente d'enrôler l'élève dans l'élaboration verbalisée d'un diagnostic de ses difficultés.

L'objet « lire » est alors conceptualisé doublement : dans les échanges, à ce moment de la séance, lire implique de prendre en compte les composantes du « savoir lire » et c'est se mettre à l'épreuve.

- 2. La négociation des places de chacun des sujets (Vinatier, 2002). Chacun des interlocuteurs, enseignant et élèves, a besoin de s'approprier la situation vécue afin qu'elle devienne un instrument (au sens psychologique) de son développement. Il est d'ordre professionnel pour l'enseignant. C'est à ce titre que la subjectivité de l'acteur est convoquée.

Pour illustrer notre propos nous allons reprendre un très court extrait d'une analyse croisée que nous avons développée avec D. Orange (7), une didacticienne des sciences, concernant le fonctionnement de la respiration humaine au cycle 3. Les élèves, répartis en petits groupes, avaient pris en charge sous forme schématique le problème suivant : « *Comment l'air que vous respirez permet-il à toutes les parties du corps de recevoir de l'oxygène ?* ». La séance que nous analysons est un débat organisé à partir de la présentation des schémas réalisés par chaque groupe.

D. Orange écrit : « Au cours de sa présentation, le groupe développe la thèse suivante, en s'appuyant sur son schéma : l'air va dans les poumons, où il est trié. L'oxygène va dans le cœur. Il forme du sang qui coule dans les veines, le reste étant du gaz carbonique qui ressort. Cette thèse est rapidement contrée par l'objection de l'élève Erwann :

Erwann : *Mais... y a qu'un poumon qui distribue... de l'oxygène et de l'azote dans les veines ?*

Cette objection vise davantage le schéma du groupe que ce qu'il a dit dans sa présentation. Sur le schéma, les deux poumons ne sont pas remplis des mêmes constituants de l'air : dans le poumon gauche, il y a de l'oxygène et de l'azote, dans le poumon droit, il n'y a que de l'azote ».

7 - D. Orange, I. Vinatier, *opus cit.*

Dans cette construction progressive du problème par les élèves, il était intéressant de repérer l'activité du maître. Cela nous permet d'illustrer l'articulation des deux registres évoqués ci-dessus :

M (maîtresse) : *Erwann, tu avais une question à poser.* L'enseignante interpelle un élève directement, par son prénom, à propos du schéma produit par le groupe. C'est une façon de lui donner une place importante dans les échanges.

Au niveau intersubjectif l'élève est placé en position haute. A lui revient le rôle de « questionner » à propos du « schéma » présenté par le groupe.

M : *Donc ça veut dire... Alors, pour Erwann, le problème c'est que les deux ne font pas la même chose...*

L'objection de l'élève est reprise par l'enseignante sous le terme de « problème » qui est utilisé comme argument pour annoncer une contre-proposition à ce que semble vouloir signifier le schéma, cette dernière est ainsi censée susciter une réaction de la part du groupe qui présente.

Au niveau intersubjectif ce procédé donne beaucoup de force à l'énoncé de l'élève en même temps que c'est une manière de lui attribuer sa caution d'enseignante.

La généralisation qui suit est un élargissement du pouvoir de parole de l'élève en même temps que c'est une prise de pouvoir de parole du maître par une justification sous une forme généralisante.

M : *... ils ont pas le même rôle.*

La convocation de la subjectivité des interlocuteurs recouvre les catégories du jugement, des valeurs, des intérêts et motivations de la personne. L'acteur les a construites en fonction de son histoire interactionnelle et des contraintes relationnelles de la situation. Cette négociation des places et rôles de chacun renvoie à ce que nous appelons « les invariants du sujet ». Ils tiennent une place importante dans le déroulement temporel d'une séance. À niveau de qualification équivalent dans la gestion d'un débat en sciences, l'analyse montre, par exemple, que telle enseignante a besoin de s'impliquer personnellement dans les échanges avec ses élèves alors que tel enseignant prend un soin tout particulier à s'abstraire des échanges afin de ne pas interférer dans ce qui peut s'échanger entre les élèves. À ce titre, les travaux de C. Kerbrat-Orecchioni (1992) sont d'une grande utilité lorsqu'elle donne des indicateurs linguistiques permettant de repérer où se situent les interlocuteurs selon trois axes de la relation interpersonnelles : proximité ou distance, rapports de pouvoir, dimension consensuelle ou conflictuelle.

Il peut y avoir tension entre ces registres, car ce qui est conceptualisé dans les échanges peut ne pas s'inscrire dans l'histoire du « sujet », son *ipsité* (8), qui

8 - L'*ipsité* correspond à une des dimensions de l'identité du sujet : celle du sujet singulier, au sens de soi-même (*ipse*), par opposition à celle d'un même (*idem*), correspondant au fait que le sujet se reconnaît semblable à d'autres, dans son appartenance à une communauté.

renvoie à la parole forte de Sartre : « Qu'est-ce que je fais de ce qu'on a fait de moi ? ».

Des difficultés dans la classe peuvent être liées à cette tension entre les besoins de la situation et les besoins de la personne. Des places mal assumées, mal vécues peuvent venir contrarier voire empêcher la gestion de ce dont on parle. C'est un sujet « capable » en souffrance qui peut s'opposer à l'activité de connaissance.

Différents facteurs externes définissent le cadre de la communication entre les enseignants et les élèves. On peut considérer, par exemple, le contrat qui lie les interlocuteurs, marqué par une prescription institutionnelle, les tâches scolaires : le savoir qui est convoqué par les questions didactiques, les caractéristiques de chacun des participants à l'interaction (âge, sexe,...), les caractéristiques du lieu où se situent les échanges, ainsi que le moment de la journée, le temps dont disposent les interlocuteurs, etc. Pour autant, les événements conversationnels ne cessent de remodeler ces données. En effet, la situation est sans cesse redéfinie à travers l'activité des interlocuteurs. C'est à ce titre que nous allons parcourir deux dimensions de la dynamique interactionnelle.

Des organisateurs constitutifs de la dynamique interactionnelle

Nos analyses des échanges verbaux (Vinatier, 2005) montrent un double niveau de négociation dans les échanges : le pôle résolution et le pôle satisfaction. Il constitue un invariant des situations de communication, et si l'on veut comprendre ce que sont les organisateurs de l'activité enseignante, il nous faut prendre en compte ce fonctionnement de toute situation de communication.

Ce que nous avons identifié comme étant le pôle résolution dans les échanges relève de la finalité quasiment matérielle des dialogues, l'épuisement de l'objet dont on parle, l'issue à laquelle les interlocuteurs s'arrêtent à propos de ce dont on parle. Cette finalité des dialogues se trouve en balance, en tension, voire en conflit avec le pôle satisfaction, c'est-à-dire la gestion de la relation avec l'interlocuteur qui trouve sa traduction dans le jeu des « relationèmes » (9). Ces relationèmes ont une double

9 - Les relationèmes sont pour C. Kerbrat-Orecchioni (1992) les marqueurs linguistiques de la relation. Ils servent à marquer la proximité ou la distance entre les interlocuteurs (axe horizontal de la relation interpersonnelle), par exemple, avec l'usage des déictiques de personne tu, nous, vous pour désigner l'interlocuteur ; ou marquer les rapports de pouvoir (axe vertical de cette relation), par exemple, en coupant la parole, en interpellant l'interlocuteur d'une certaine manière ; ou encore menacer ou porter atteinte au narcissisme ou au territoire de l'interlocuteur avec l'usage des FTAs – *Face Threatening Acts* – comme une critique par exemple, ou au contraire valoriser le narcissisme de l'interlocuteur avec l'usage des FFAs – *Face Flattering Act* – avec des paroles encourageantes.

inscription : ils sont à la fois les reflets et les constructeurs de la relation (marqueurs de la relation à ne pas confondre avec la relation elle-même). Ce sont des indicateurs de la relation et de son évolution au cours du déroulement de l'échange.

On a eu l'occasion de constater que ces deux pôles fonctionnent en tension l'un par rapport à l'autre, l'un parfois au détriment de l'autre. Ce processus traduit un deuxième enjeu fort des situations d'enseignement-apprentissage : ne pas compenser l'asymétrie sur le registre de la résolution par une asymétrie sur le plan relationnel. Par exemple, un enseignant peut baisser son niveau d'exigence en termes d'attente cognitive (baisse du niveau de résolution attendue) face à un élève en difficulté pour éviter de le décourager et de se décourager lui-même, pour que la relation tienne (maintien de la relation, ce que nous appelons le fonctionnement du pôle satisfaction).

Ainsi, d'un point de vue structurel, nous sommes amenée à considérer trois types d'organiseurs articulés en un tryptique conceptuel : sujet – interaction – situation.

La dimension fonctionnelle de l'activité organisée de l'enseignant que nous allons aborder maintenant relève de la manière dont les personnes jouent de leurs rôles, des limites et des contraintes auxquelles elles sont soumises. Nous posons l'hypothèse que les organisateurs qui y sont associés, les principes tenus pour vrais par l'enseignant en situation, traduisent un certain niveau de développement de *l'identité professionnelle en acte* (Vinatier, 2002).

LA NOTION D'ORGANISATEUR : POINT DE VUE FONCTIONNEL

Une analyse comparative de différentes situations de débats menées en classe au cycle 3 (cf. C. et D. Orange) entre des enseignants débutants et expérimentés nous a permis d'identifier trois registres de fonctionnement de l'enseignant : pragmatique, épistémique et relationnel.

1. Le registre épistémique concerne la construction du savoir, la dimension apprendre, le qu'est-ce qui s'apprend et comment, la dévolution du problème aux élèves, la question de la pertinence des échanges. Ce registre engage des processus de négociation de sens, le type de dévolution du problème, la question de la pertinence, l'analyse des raisons et de l'argumentation évoqués (Fabre, Orange, 1997).

2. Le registre pragmatique concerne la gestion du groupe, le pilotage de la séance, la distribution des tours de parole, la gestion des ajustements interactionnels (M. Altet). Il relève de l'espace de maîtrise de la situation par l'enseignant. Il recouvre

la dimension opérationnelle des interactions du groupe-classe confronté à un contenu d'enseignement. C'est à partir du fonctionnement de ce registre que l'enseignant est conduit à inférer des informations relevant des registres épistémique et relationnel du déroulement de la situation. C'est le fonctionnement de ce registre qui informe l'enseignant sur le maintien ou la dégradation des autres registres de fonctionnement de la classe. C'est celui qui semble être le plus accessible aux enseignants débutants, celui qu'il est prioritaire de maîtriser, c'est peut-être l'espace d'intervention où les interlocuteurs peuvent contrôler le mieux le rapport entre leurs interventions et les effets qu'ils produisent.

3. Le registre relationnel concerne la gestion des faces et des rapports de place en fonction du contenu des échanges, la manière dont les personnes s'engagent, s'impliquent ou non, à la première personne (les déictiques de personne sont à ce titre très utiles).

Ces trois registres se trouvent en tension, et l'analyse de l'intrigue conceptuelle et relationnelle de la séance, des connecteurs pragmatiques et argumentatifs employés par l'enseignant et les élèves, du mode de questionnement de l'enseignant, de ses attentes et de ce que lui renvoient les élèves, le repérage de l'usage des déictiques de personne, leur distribution, ce à quoi leur usage se rapporte, permet de repérer les tendances fortes de l'orientation de l'activité du professionnel en fonction du fonctionnement du groupe d'élèves.

La pratique de chaque enseignant peut être caractérisée par un style configuré par le poids qu'il donne au fonctionnement en acte de chacun de ces trois registres. Le style est une traduction fonctionnelle des principes organisateurs de l'activité de l'enseignant. Nos analyses comparatives des débats en classe, prolongées par les analyses des entretiens de conseil qui suivent des observations de classe entre enseignants expérimentés, maîtres-formateurs et des enseignants en formation à l'IUFM (10) en début d'année, semblent montrer que le registre pragmatique est le premier que cherchent à maîtriser les enseignants dans le cadre de la construction de leur professionnalité. En revanche, le fonctionnement d'un registre épistémique dans la conduite de la classe semble plus difficile à construire. Un des objectifs d'une analyse partagée entre un formateur et un enseignant en formation est de permettre au professionnel en formation d'avoir accès à son style propre, en identifiant les variations possibles qu'il peut mettre en œuvre, porteuses d'opportunité, d'expérimentation, et ainsi d'apprentissage pour lui en tant que professionnel en construction et pour les élèves dont il a la responsabilité.

10 - Institut universitaire de formation des maîtres.

Par ailleurs, les enseignants stagiaires perçoivent souvent de manière dichotomique leur formation : théorique à l'IUFM et pratique en stage à l'école. Ils opposent volontiers ces deux dimensions de leur formation. Soit ils considèrent cette pratique comme inanalysable et tiennent qu'elle ne s'apprend que par l'expérience ou, *a contrario*, qu'elle est réductible à une somme de comportements dont on peut déterminer les effets *a priori* et dont la connaissance peut permettre de régler toutes les difficultés auxquelles un enseignant se trouve inévitablement exposé. Développer une analyse compréhensive et collaborative entre le formateur et l'enseignant débutant autour de ce qui organise les échanges verbaux en situation scolaire et ses enjeux est un des axes de travail qui peut permettre de sortir de ce qui peut apparaître, à leurs yeux, comme une faille de la formation.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M. (1994). « Comment interagissent enseignant et élèves en classes ? », note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 107, p. 123-139.

ALTET M. (1999). « Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage » *Les cahiers du CREN*, Nantes : CRDP Pays-de-la-Loire.

ALTET M. (2002). « Une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 85-93.

BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87.

BRUNER J. S. (1983). *Savoir faire, Savoir dire*, Paris : PUF.

CRAHAY M. (1989). « Contraintes de situation et interactions maîtres-élèves : changer sa façon d'enseigner est-ce possible ? », *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 67-94.

FABRE M., ORANGE C. (1997). « Construction des problèmes et franchissements d'obstacles » *Aster*, n° 24, p. 28-38.

HOC J.-M. (1996). *Supervision et contrôle de processus ; la cognition en situation dynamique*, Grenoble : PUG.

JACQUES F. (1979). *Dialogiques*, Paris : PUF.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992). *Les interactions verbales* (T. 2), Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005). *Le discours en interaction*, Paris : Armand Colin.

ORANGE C., LHOSTE Y., ORANGE RAVACHOL D. (2007, en prép.). « Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences », in C. Buty, C. Plantin, *L'argumentation en classe de sciences*, Lyon : INRP.

ORANGE D., VINATIER I. (2007). *Activité de l'enseignant et problématisation des élèves : l'exemple de la respiration au cycle 3 de l'école élémentaire*, in Colloque international de

Besançon « Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves », 14-15 mars.

PASTRÉ P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation permanente*, n° 139, p. 13-35.

PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

POSTIC M. (1977). *Observation et formation des enseignants*, Paris : PUF.

RABARDEL P., PASTRÉ P. (dir.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*, Toulouse : Octarès.

VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques, savoirs d'action*, Paris : PUF, p. 275-292.

VINATIER I., NUMA-BOCAGE L. (2007). « 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.

VINATIER I. (2002). « La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service », *Éducation permanente*, n° 151, p. 11-27.

UN ORGANISATEUR DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

LES INTERACTIONS MAÎTRE-ÉLÈVE(S)

Joël CLANET*

Résumé *L'étude des pratiques d'enseignement nous a amené à constater que les variables retenues comme constitutives des pratiques s'agrègent en configurations qui peuvent être relativement stables. Cette stabilité est, en partie, due à la présence dans les analyses, des modalités de l'interaction maître-élève(s) que nous nommons un « organisateur des pratiques ». Nous retraçons dans cette contribution comment nous avons été amené à utiliser la notion d'organisateur. Nous présentons quelques exemples tirés de travaux récents illustratifs de la manière dont agit et interagit un enseignant avec ses élèves ainsi que des liens qui existent entre interactions et performances scolaires.*

Les activités de classe se déploient dans des situations ouvertes, et enseigner est un processus dont la dynamique pourrait laisser penser qu'il est difficile de l'appréhender. La pluralité des caractéristiques matérielles, historiques, institutionnelles, etc., des situations d'enseignement-apprentissage et leurs interactions contribuent à faire des situations d'enseignement un objet complexe, difficile d'accès dans ses états comme dans ses dynamiques. Les situations d'enseignement-apprentissage sont changeantes, ne serait-ce que du fait de leur propre histoire qui est constitutive de chacune des actualisations. Au sein de ces situations d'enseignement-apprentissage les pratiques d'enseignement sont-elles tout aussi changeantes et donc difficilement prévisibles ? C'est la question que nous allons tenter d'éclaircir.

À propos de pratiques, nous retenons la définition que proposent J.-M. Barbier et O. Galatanu (2000) « le procès de transformation de l'environnement », et nous désignons par pratiques d'enseignement les processus que déploie un enseignant en

* - Joël Clanet, GPE-CREFI-T (Groupe pratiques enseignantes - Centre de recherche en éducation formation insertion - Toulouse), université de Toulouse II-Le Mirail.

situation de classe ; dans ses pratiques professionnelles, un enseignant est amené à collaborer avec ses collègues, à participer à des réunions institutionnelles, à communiquer avec les parents d'élèves, bref, à faire bien d'autres choses qu'enseigner. Nous faisons l'hypothèse que les enseignants déploient dans les situations d'enseignement-apprentissage une activité à propos de laquelle il est possible de repérer des formes stables de pratiques.

Il y a une décennie nous avons déjà remarqué que, parmi les éléments constitutifs d'une situation d'enseignement-apprentissage, « la manière dont l'enseignant interagissait avec ses élèves » organisait de façon notable les configurations de modalités issues des traitements multidimensionnels (Clanet, 1997). Ces interactions maître-élève(s) et élève-maître concernaient les activités langagières qu'utilise un enseignant pour faire en sorte que ses élèves s'engagent et accomplissent la tâche qu'il vient de leur proposer ainsi que toutes celles qu'adresse un élève à l'enseignant au cours d'une séance de classe. Ces interactions se déploient dans des contextes matériels, sociaux, institutionnels, historiques, culturels, ... contextes qui s'actualisent dans la classe.

Avant de présenter les aspects majeurs de notre problématisation ainsi que deux exemples de résultats de nos travaux les plus récents nous allons, dans cette contribution, évoquer comment nous avons été amené à utiliser la notion d'organisateur pour rendre compte de la manière dont les dimensions caractérisant les interactions en classe stabilisent les formes construites de pratiques d'enseignement.

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION

Deux dimensions ont concouru à structurer nos travaux et nous ont amené à la notion d'organisateur.

La première dimension est celle de l'ancrage théorique des travaux du laboratoire de rattachement, le GPE-CREFI. Il y a une vingtaine d'années il était acquis que la notion de méthode n'était pas la plus pertinente pour étudier les pratiques d'enseignement. M. Bru avait apporté sa contribution à la démonstration et proposait d'appréhender la variabilité des pratiques à partir de 11 variables (Bru, 1991).

Dans cette dynamique, nous avons conçu une recherche qui, dans la quête d'une intelligibilité du système enseignement-apprentissage, visait, entre autres, à recueillir le maximum d'informations sur les éléments constitutifs du système (Clanet, 1997). Appréhendé comme un objet auto-construit, ce système tenait ses caractéristiques et

son identité, des éléments qui le constituaient et de leurs interactions. La nécessité de repérer le plus possible de variables constitutives de la situation d'enseignement-apprentissage a abouti à un nombre important de données factuelles, représentationnelles et d'observation de situations de classe. En référence au modèle de M. J. Dunkin et B. Biddle (Dunkin, 1986, p. 47) nous avons recueilli un maximum d'informations à propos des pôles constitutifs du modèle : variables contextuelles, de pré-sage, de processus, et de produits.

Ces travaux s'inscrivaient dans le paradigme écologiste. Les pratiques d'enseignement y étaient appréhendées en tant qu'objet complexe résultant de jeux spécifiques (spécifiques *a minima* au sujet, au contexte et au contenu de connaissance en jeu) et poursuivant des objectifs pluriels (à titre d'exemple, citons la réussite des élèves, la préservation de l'image de soi professionnelle, la quête ou le maintien de la paix sociale dans la classe, ...) (1).

La seconde dimension est, à la même époque, la mise à disposition d'outils de traitement de données servis par les ordinateurs individuels. La puissance de calcul associée à des logiciels permettant d'étudier, sans peine, les relations entre un nombre très important de variables ont ouvert de nouvelles voies. Les analyses factorielles de correspondances et les classifications hiérarchiques (descendantes et ascendantes) nous ont permis, entre autres, d'étudier la manière dont s'organisaient les modalités de variables, à partir de regroupements de modalités. Cette configuration était matérialisée, soit par un plan factoriel soit par le dendrogramme d'une classification (voir exemple, *infra*). À partir de tableaux de données individus/caractères, nous avons pu étudier, les configurations regroupant, non pas des individus, mais des caractères, c'est-à-dire des modalités de variables illustratives des pratiques observées (2).

1 - À ce propos, les travaux des ethnométhodologues ont montré qu'il n'était pas rare que les enseignants poursuivent, dans leur pratique d'enseignement, des objectifs sans lien avec les apprentissages des élèves. S'agissant du résultat privilégié : l'apprentissage des élèves à propos d'un contenu de connaissance affiché, la réflexion didactique montre combien l'activité proposée concerne des connaissances non affichées.

2 - Il est possible de classer des individus au regard des caractères qui sont les leurs. On obtient des typologies de sujets. Nous préférons classer les caractères des sujets plus particulièrement ceux qui illustrent leurs pratiques d'enseignement. Ces caractères sont repérés à l'aide de variables (ex : manière de donner les consignes en classe) dont les modalités (ex : consignes collectives ou individuelles) sont les éléments sur lesquels portent les traitements multidimensionnels.

Nos analyses ont consisté à repérer, à partir de la distance statistique entre les modalités de variables, les agrégations rendant compte du système d'enseignement-apprentissage et tout particulièrement des pratiques d'enseignement.

Nous avons pu faire un certain nombre de constats qui sont autant d'écueils de cette manière d'appréhender les pratiques d'enseignement :

- la définition même du système étudié (ensemble d'éléments en interaction) laisse le chercheur dans l'embarras : « N'ai-je pas écarté (oublié) une dimension importante du système ? » ;
- l'étude des pratiques d'enseignement à partir d'agrégations de modalités de variables nous amène à constater que l'intégration d'une variable supplémentaire entraîne le bouleversement de l'agencement précédent. La constitution des formes de pratiques d'enseignement est donc d'une extrême fragilité, soumise à l'intégration dans l'analyse, d'une dimension supplémentaire ;
- les analyses multidimensionnelles portant sur un nombre important de variables rendant compte de la situation d'enseignement-apprentissage, aboutissent dans leur formalisation même, à des objets compliqués difficiles d'accès. D'une certaine manière, à vouloir saisir un trop grand nombre de dimensions, on aboutit à des représentations tellement difficiles d'accès que l'intérêt s'amenuise.

Les relations entre ces dimensions sont nombreuses et la tâche est ardue à qui souhaite embrasser « l'intégralité des possibles ». Le piège se refermait, d'irréductible qu'était la complexité des situations d'enseignement-apprentissage, nous en venions à constater l'extrême difficulté qu'il y avait à en proposer une modélisation.

50

D'une certaine manière nous étions dans l'impasse. À trop vouloir saisir de dimensions rendant compte des pratiques d'enseignement au sein des situations d'enseignement-apprentissage nous avons construit un objet labile difficile d'accès ; nous avons explicité ailleurs (Bru, Talbot, 2001) cette situation à partir du vieil adage « Qui trop embrasse, mal étroit. »

Une possibilité de sortir de cette impasse a été d'envisager que certaines dimensions étudiées n'entraînaient pas le même degré de bouleversement des configurations. Ces configurations concernent des agrégats de modalités de variables illustratives des dimensions retenues pour étudier les pratiques d'enseignement. Ces formes construites de pratiques d'enseignement, ces configurations, sont fonction des dimensions que l'on intègre dans l'analyse. Certaines dimensions apparaissent très « explosives » dans le sens où elles bouleversent radicalement les formes précédentes, d'autres le sont beaucoup moins, d'autres pratiquement pas.

Nos travaux se sont donc consacrés à l'étude de ces configurations rendant compte des pratiques d'enseignement et, en particulier, à une dimension organisatrice de ces configurations : l'interaction maître-élève(s).

Un organisateur est une dimension des pratiques qui stabilise davantage que les autres les formes observées de pratiques. Il ne faut pas y voir la variable indépendante qui déterminerait la variable dépendante que serait l'activité déployée en classe. Nous l'explicitons davantage en évoquant, dans les formes construites à l'aide des traitements multidimensionnels, cette potentialité de l'organisateur des pratiques à imposer sa force structurante aux agrégations de modalités des variables retenues pour rendre compte des pratiques d'enseignement. L'étude des pratiques a depuis longtemps montré que c'est dans une tension entre stabilité et changement qu'il s'agit de les appréhender. Un organisateur est cette dimension qui apporte une certaine stabilité.

L'INSTRUMENTATION AU SERVICE DE L'INTELLIGIBILITÉ

Éléments de méthodologie

L'étude à laquelle nous nous référons porte sur 40 classes de cycle 2 de l'école primaire. Le recueil de données a consisté en :

- un questionnaire renseigné par les enseignants (recueil des dimensions psychosocio-démographiques, formation initiale et continue, conceptions pédagogiques, ...);
- un questionnaire renseigné par l'enseignant concernant le niveau de réussite de chacun de ses élèves;
- une série de passation d'épreuves visant à appréhender le niveau de réussite des élèves (3) (test en début d'année scolaire – re-test en fin d'année scolaire);
- une observation en classe d'une demi-journée à partir d'un outil d'observation reprenant en partie l'outil OGP (4) (Altet, Bressoux, Bru, Lambert, 1994). Outre un certain nombre de paramètres classiques des situations pédagogiques (nombre d'élèves, nombre de cours dans la classe, taille de l'établissement, ...) les observations concernent les champs suivants :

51

3 - Les élèves de la première année du cycle 2 ont été soumis au Test des concepts de base de Boehm ainsi qu'à la Batterie prédictive de l'apprentissage de la lecture, ceux de la deuxième année du cycle à l'échelle composite de lecture pour le cours préparatoire ainsi qu'aux pages « mathématiques » de BAT-ELEM B, enfin les élèves de la troisième année du cycle ont été soumis au Test d'Acquisition Scolaire CE1-CE2 en français et en mathématiques.

4 - OGP: Organisation et gestion pédagogique.

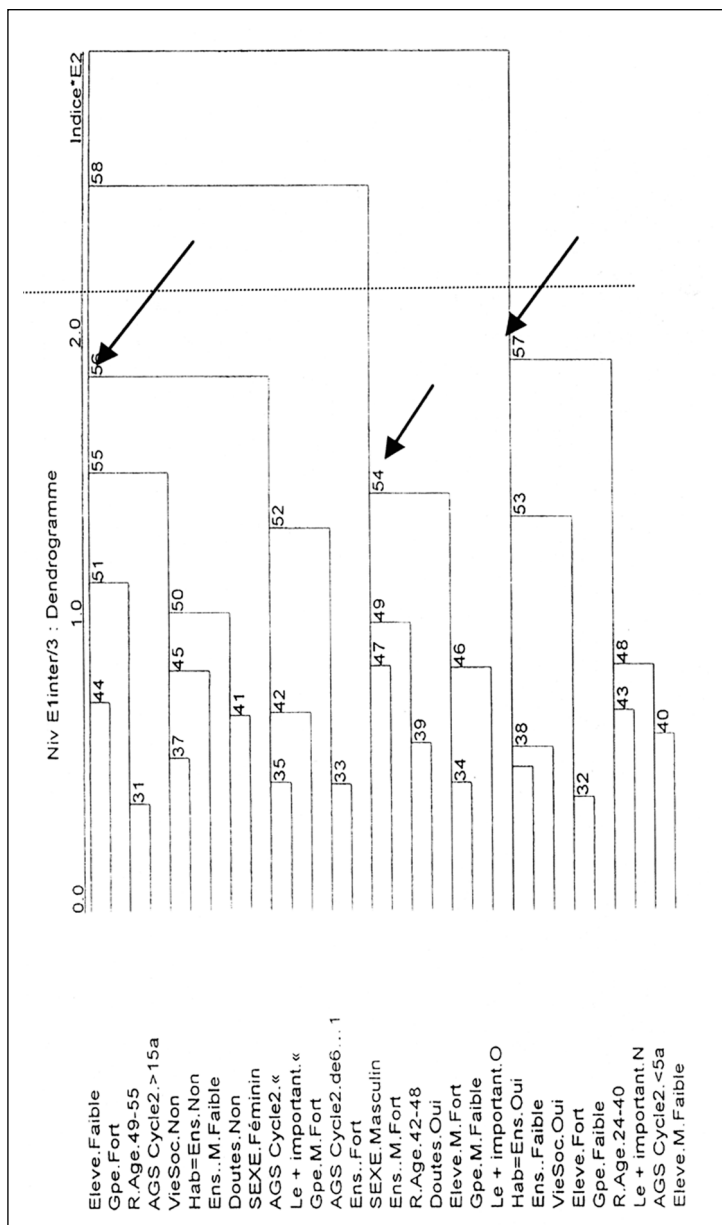
- la gestion du temps (durée des activités, des récréations, ...);
- les régulations du travail et des activités: quelles incitations (positives ou négatives), utilisent le maître pour solliciter, encourager les enfants à entreprendre ou à poursuivre une tâche. Nous avons ajouté une dimension supplémentaire à l'outil OGP original: la différenciation entre incitations collectives et individuelles;
- les consignes verbales: lorsque l'enseignant donne des consignes, dans quel "climat" de la classe le fait-il (bruit, confusion ou silence), quel est le type de consigne utilisé (dépouillée, avec compléments affectif et/ou méthodologique) et à qui s'adresse-t-il (au groupe classe ou à un seul élève)?
- quels espaces sont utilisés et comment?
- les modes de groupement des élèves;
- les matériels et supports pédagogiques utilisés;
- les formes et les caractéristiques de l'évaluation;
- les interactions verbales.

Les traitements multidimensionnels que nous avons effectués sont des CAH (Classifications hiérarchiques ascendantes). Le principe est le suivant: à partir de leur proximité statistique (la métrique est le Chi 2) les modalités retenues pour l'analyse s'agrègent et, d'agrégation en agrégation, l'ensemble des modalités intègre la « classe terminale ». Dans sa représentation, l'arborescence de ces regroupements s'intitule un dendrogramme. Il nous est possible de choisir d'étudier les différentes étapes de l'agrégation des modalités au niveau le plus intéressant (5) entre le point de départ (une modalité égale une classe), et la fin de la CAH (toutes les modalités sont dans la même classe).

52

À titre d'exemple voici, ci-après, le dendrogramme, issu d'une classification hiérarchique ascendante (CAH). Il s'agit du niveau d'analyse « E1 inter » que nous évoquerons plus avant dans le corps du texte. Les modalités de variables, illustratives des dimensions rendant compte des pratiques d'enseignement se regroupent à partir de leur proximité statistique.

5 - Ce niveau est choisi au regard du rapport variance inter / variance intra classes. Ce ratio est établi *a posteriori* et est fonction du nombre de variables entrant dans l'analyse. Dans nos travaux il était au minimum de 25 %.



Dendrogramme 1

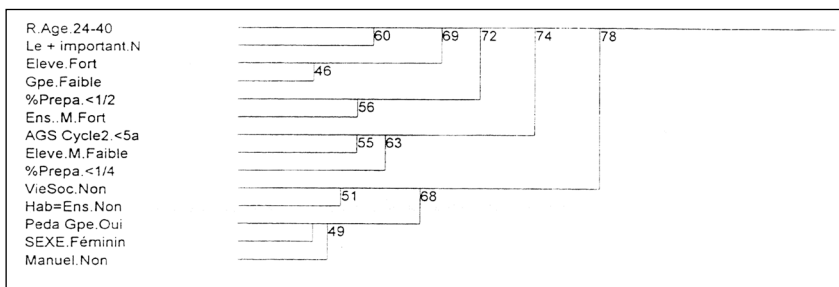
La configuration de modalités de variables établie est fonction des variables choisies (ici un certain nombre de dimensions caractérisant les enseignants des classes observées). Le niveau de troncature choisi permet de distinguer un certain nombre de formes de pratiques (par exemple trois formes représentées par trois classes ; les classes 56, 54 et 57). Dans cette configuration, la classe 57 regroupe 9 modalités, la conjecture que nous faisons est qu'en ajoutant d'autres modalités de variables à l'analyse (CAH) les 9 modalités de la classe 57 resteront agrégées ensemble. S'il en est de même pour les autres agrégations (classe 56 et 54) nous serons face à une configuration très stable que l'ajout de variables ne perturbe pas.

Que s'est-il passé en réalité ?

À l'étape suivante « E2 inter », l'adjonction de modalités de variables supplémentaires va enrichir les classes. Nous ne présentons ci-dessous qu'une partie du dendrogramme. De nouvelles modalités se sont agrégées à la classe 57 du niveau « E1 inter » pour aboutir à la classe 78. *A contrario*, certaines des modalités présentes dans la classe 57 se sont agrégées ailleurs.

Il est possible de constater que 4 modalités ont changé d'agrégation, elles étaient présentes dans la classe 57 de l'étape antérieure, elles ne le sont plus dans la classe 78.

54



Dendrogramme 2

L'adjonction de modalités de variables supplémentaires entraîne un changement plus ou moins important des formes antérieures.

C'est ce degré de stabilité vs changement que nous avons étudié et qui nous a amené à la notion d'organisateur. Nous nommons organisateur des pratiques, les dimensions (ici les interactions maître-élèves) qui stabilisent tout particulièrement les configurations de modalités de variables étudiées.

UN ORGANISATEUR DES PLUS PUISSANTS

Les interactions maître-élève(s)

Nous allons évoquer ici le cheminement très précis qui nous a permis d'étudier les organisations des modalités de variables rendant compte des pratiques d'enseignement ainsi que la raison qui nous a amenés à envisager la notion d'organisateur pour une de ces variables.

La mise en relation d'un nombre important de variables rendant compte du système « enseignement-apprentissage » nous a amené à un certain nombre de constats :

- à trop vouloir intégrer de dimensions rendant compte de l'objet étudié, nous avons reconstruit (à l'aide des stabilisations instrumentales) des objets tout aussi complexes que ceux dont ils sont censés rendre compte ;
- par contre, lorsque nous avons intégré, étape par étape, de nouvelles modalités rendant compte de dimensions particulières des situations « enseignement-apprentissage », nous avons constaté, à l'étude des configurations, que des modalités s'agrégeaient de façon similaire alors que d'autres s'organisaient différemment. Ce phénomène de stabilité – vs changement – des agrégations de variables a pris un relief tout particulier lors de l'ajout des modalités rendant compte de l'interaction en contexte. La réorganisation de la configuration antérieure a été telle que nous avons pointé là, l'expression d'une potentialité particulière des dimensions rendant compte de l'interaction en situation.

55

Sous l'hypothèse que les variables de l'interaction en contexte ont une puissance organisatrice particulière, nous devrions constater, en les intégrant aux analyses multidimensionnelles, une stabilité plus importante que lorsqu'elles sont absentes.

Pour ce faire, nous nous proposons d'apprécier *le taux de changement* qu'entraîne l'ajout, à une étape donnée, de variables rendant compte de l'interaction en contexte. Ce taux représentera le rapport entre le nombre de modalités ayant

changé d'agrégation (par rapport à l'étape antérieure), et le nombre total de modalités de la configuration (modalités stables + modalités ayant changé).

Nous allons étudier les configurations aux niveaux suivants :

Niveau E0 (il s'agit de la configuration issue des modalités des dimensions psychosocio-démographiques) : sexe, âge, l'enseignant habite (ou pas) sur son lieu d'exercice, l'enseignant participe (ou pas) à la vie sociale de la commune dans laquelle il exerce ;

Niveau E1 (il s'agit d'une nouvelle configuration issue des modalités du niveau E0 auxquelles ont été ajoutées les modalités des variables illustrant la carrière) : ancienneté dans le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), l'enseignant a connu (ou pas) des doutes quant à la poursuite de sa carrière, l'enseignement est l'activité la plus importante (ou pas) de la vie du sujet ;

Niveau E2 (il s'agit d'une nouvelle configuration issue des modalités du niveau E1 auxquelles ont été ajoutées les pratiques déclarées) : l'enseignant déclare pratiquer (ou ne pas pratiquer) une pédagogie de groupe, l'enseignant utilise (ou non) un manuel comme base de son enseignement de la lecture, quelle part des cours l'enseignant déclare préparer ;

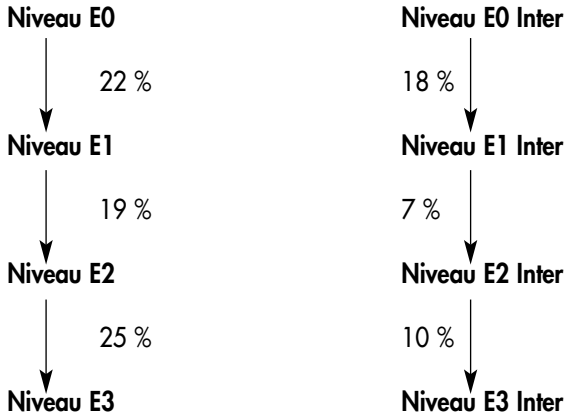
Niveau E3 (il s'agit d'une nouvelle configuration issue des modalités du niveau E2 auxquelles ont été ajoutées les modalités des variables rendant compte du discours de l'enseignant sur son métier) : l'échec des élèves est de la responsabilité (ou pas) des enseignants ; pour certains élèves qui ont de graves difficultés, on peut ou on ne peut rien ; l'école peut remédier ou pas aux carences du milieu familial ; quel est son degré de satisfaction professionnelle.

Dans un premier temps, nous appréhenderons au niveau E1 le taux de changement des agrégations de modalités entre E0 et E1 et ainsi de suite jusqu'au niveau E3.

Dans un second temps, partant du niveau E0, nous intégrerons les variables rendant compte de l'interaction en contexte (6), et nous effectuerons les mêmes calculs de taux de changement.

Pour ne pas alourdir notre propos nous ne reprendrons pas le détail de la procédure, nous présentons directement le graphique qui reprend l'évolution du taux de changement.

6 - Il s'agit de la part d'initiative, dans la mise en place d'une interaction, qui revient à chacun des acteurs d'une situation « d'enseignement-apprentissage ».



Graphique 1 – Part de changement du pôle « Enseignement »

Dans la partie gauche du schéma, à chacune des étapes de nouvelles dimensions ont été ajoutées entraînant une reconfiguration des liens entre modalités. Par exemple, au niveau E1, 22 % des liens constatés au niveau E0 ont changé d'agrégation et au niveau E2, 19 % des liens constatés au niveau E1 ont changé d'agrégation...

Dans la partie droite du schéma la procédure d'adjonction de variables supplémentaires est identique sauf que nous avons inclus les variables rendant compte de l'interaction maître-élève(s). Au niveau E2 Inter, le pourcentage de modalités changeant d'agrégat est de 7 %, largement inférieur à ce qu'il était en l'absence des dimensions de l'interaction (19 % au niveau E2).

57

Le taux de changement est moins important lorsque les configurations intègrent les variables de l'interaction ; autrement dit, la présence de dimensions rendant compte de l'interaction en contexte amène une stabilité plus importante des agrégations de modalités. La « logique » de cette dimension s'impose aux autres dimensions concernant l'enseignement (7).

Nous pouvons avancer que les configurations sont plus stables en présence de variables rendant compte de l'interaction en contexte. Ces dernières sont organisatrices des relations entre les variables étudiées. Nous en sommes venus à qualifier

7 - Sous la même hypothèse, d'une puissance organisatrice tout à fait particulière des dimensions rendant compte de l'interaction, nous avons abouti aux mêmes conclusions à propos des apprenants et de leurs résultats à des épreuves standardisées, en mathématiques et en français.

d'organisateur des pratiques d'enseignement cette dimension qui stabilise de façon tout à fait particulière les configurations de modalités issues des traitements statistiques.

Éléments actuels de problématisation

La multiplicité et l'évolutivité des dimensions constitutives des situations d'enseignement-apprentissage pourrait laisser penser que le jeu interactif entre toutes ces dimensions rend impossible toute intelligibilité des pratiques. Quand bien même nous réussirions au temps T à les décrire et à les expliquer, au temps T+1 celles-ci seraient différentes, au regard des caractéristiques propres de la situation en T+1 et de l'évolution de bon nombre de dimensions. Quel intérêt aurions-nous à étudier les pratiques d'enseignement d'aujourd'hui qui ne nous diraient rien sur celles de demain ?

Cette possible fuite en avant a été mise à mal par les travaux de Bru (1991) qui a montré que s'il existait un certain degré de variabilité des pratiques enseignantes, il était possible de repérer des éléments de stabilité.

La variété des pratiques inter- et intra-individuelles d'enseignement est avérée. Il n'en demeure pas moins qu'il est possible de les caractériser, à partir de la présence répétée de modalités de pratiques (organisations de premier niveau) ainsi qu'à partir de l'existence de formes de variations relativement stables (organisations de second niveau).

À bien des égards, les situations d'enseignement-apprentissage au sein desquelles les enseignants déploient leurs pratiques (situations qu'ils ont contribué à créer), sont changeantes et difficilement appréhendables ; elles sont complexes. Il n'en demeure pas moins que les pratiques d'enseignement ne sont pas chaotiques. Les situations sont labiles et les pratiques d'enseignement le sont tout autant. Ce manque de stabilité ne signifie pas instabilité chronique.

Actuellement nous faisons les hypothèses suivantes :

- les pratiques d'enseignement prennent des formes organisées ;
- ces formes organisées de pratique sont en lien avec les caractéristiques des sujets mais également des situations (processus et contextes) ;
- il est possible de repérer des régularités et des permanences dans les formes organisées de pratiques ainsi que dans leurs changements ;
- les formes organisées permettent la différenciation et l'étude de la conformation de la configuration des pratiques d'enseignement.

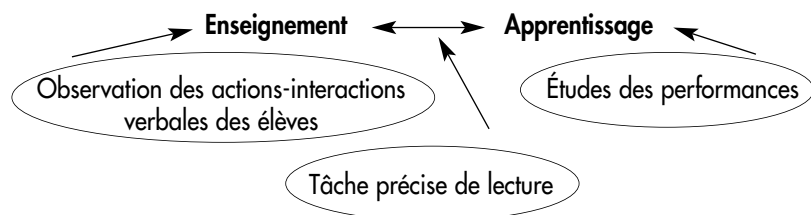
Nous avons évoqué dans cette contribution combien les interactions maître-élève(s) constituaient un organisateur important des pratiques. Suivant la caractérisation des situations et des pratiques, d'autres dimensions organisatrices des pratiques ont été repérées. Il n'y a pas grand intérêt à tenter d'appréhender l'organisateur le plus puissant ; ce sont davantage les relations entre ces organisateurs qui semblent avoir un intérêt, nous en proposerons une illustration dans les exemples présentés dans le paragraphe suivant.

À ce jour, nos travaux portent sur les interactions maître-élève(s) et élève-maître repérées comme l'un des organisateurs majeurs des pratiques d'enseignement. D'autres organisateurs ont été étudiés par les chercheurs du GPE-CREFI : la tâche (Maurice, 1996) et la gestion temporelle de l'activité (Maurice, Allègre, 2002).

Notre ambition ne se résume pas à décrire et à expliquer comment enseignants et élèves interagissent en classe, nous étudions également la nature des liens entre enseignement et apprentissages. Nous prenons en compte l'aspect observable des retombées de l'apprentissage, c'est-à-dire les performances des élèves à des épreuves standardisées (Bru, Clanet, Maurice, 2003 et 2005).

La quête de liens entre enseignement et apprentissage ne renvoie pas à une modélisation de type processus-produit et ne sous-entend pas davantage que la cause des apprentissages est à rechercher dans le seul enseignement. Toutefois il ne faut pas écarter l'antériorité de l'enseignement sur l'apprentissage scolaire et le fait que, comme l'exprime P. Pastré en introduction de ce numéro, l'enseignement est « adressé », c'est-à-dire qu'il poursuit, entre autres, l'objectif d'apprentissage chez les élèves.

Nous appréhendons donc les situations d'enseignement-apprentissage en étudiant à propos de l'enseignement, la manière dont l'enseignant adresse (ou réagit à) des actions-interactions à (de) ses élèves, en relevant ce qu'il en est du degré de maîtrise de la lecture au même moment. Cette rencontre enseignement-apprentissage est étudiée à propos d'une situation de classe bien particulière, celle où la tâche proposée par l'enseignant consiste à lire collectivement un texte écrit au tableau. Notre entreprise se résume à l'aide du schéma ci-après.



*Étude de l'organisation des pratiques d'enseignement
en situation d'enseignement-apprentissage : schématisation*

J.-J. Maurice et A. Murillo (à paraître) montrent que la tâche choisie par le maître positionne chacun des élèves dans un rapport particulier à la performance attendue par le maître, performance attendue qui consiste à réaliser convenablement la tâche. Autrement dit l'enseignant à travers cette tâche, positionne chaque élève à une distance à la performance attendue (DPA) qui lui est propre et qui est fonction de ses connaissances.

L'activité d'enseignement caractérisée entre autres dimensions par le choix de la tâche va consister, dans la situation de classe, à faire vivre cette tâche, à faire en sorte qu'à travers leur activité les élèves la réalisent (8), c'est-à-dire réalisent la performance qui consiste dans nos travaux à lire le texte proposé.

60

Nos travaux actuels concernent le triptyque « DPA (distance à la performance attendue) / activité interactive / performance scolaire » pour étudier les pratiques d'enseignement dans une situation de classe précise (l'enseignement de la lecture), au-delà des liens qui peuvent exister entre les pratiques d'enseignement et les performances scolaires des élèves.

Exemples de résultats de travaux récents

Nous ne présenterons pas le protocole de recueil de données que nous utilisons (9), nous donnerons deux exemples de résultats de nos travaux tirés de notre contribution au numéro 36 de la revue *Repères* (Clanet, 2007a).

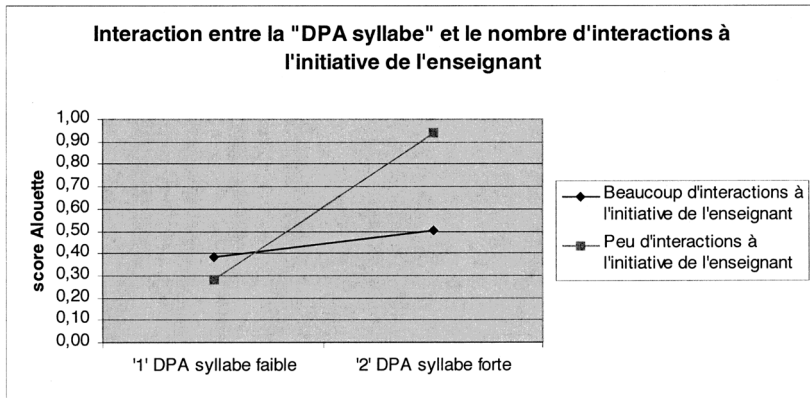
Le premier exemple s'inscrit sous l'hypothèse suivante : « Les interactions adressées à chaque élève de la classe sont liées au degré de difficulté que représente la tâche

8 - Dans nos travaux la tâche à réaliser consiste à lire un texte proposé par le maître.

9 - Pour une présentation détaillée, voir Clanet (2005b).

pour l'élève et influencent le degré de maîtrise de la lecture ». Nous avons effectué une ANOVA (analyse de variance) à deux facteurs sur des données recueillies au mois de juin dans une classe de cours préparatoire.

L'interaction « DPA syllabes » (reconnaissance des syllabes) et « nombre d'interactions à l'initiative de l'enseignant » est en lien avec le degré de maîtrise de la lecture des élèves. Le graphique ci-dessous illustre cette interaction (en ordonnée les résultats scolaires des élèves 0 étant un score rendant compte d'une maîtrise correcte de la lecture et 0,9 d'une maîtrise déficiente).



Graphique 2 – Lien entre maîtrise de la lecture et interaction DPA/activité interactive maître-élève (10)

61

Cette représentation permet de constater que les élèves ayant une DPA faible (ils sont très près de la performance attendue dans la situation observée) ont de bonnes performances au test de l'Alouette, qu'ils soient engagés dans de fréquentes ou de très rares interactions verbales avec le maître. Par contre, parmi les élèves ayant une forte DPA (la tâche proposée dans la situation observée est pour eux difficile, voire très difficile), ceux qui interagissent beaucoup (11) avec le maître obtiennent de bonnes performances alors que ceux qui ne sont que rarement sollicités par le maître réussissent bien moins aux épreuves de maîtrise de la lecture. À ce moment-là de

10 - Les traits joignant les points ne sont pas fondés. Ils n'ont d'autre intérêt que de faciliter la lecture du lien DPA/activité interactive maître-élève avec les performances scolaires des élèves.

11 - À propos des interactions à l'initiative du maître, adressées à chacun des élèves, en une heure, le minimum est de 3, le maximum de 41, la moyenne 12, l'écart type 8. Nous avons dichotomisé beaucoup/peu autour de la moyenne.

l'année (juin), s'agissant de la maîtrise de la lecture, les élèves pour qui les tâches proposées en classe sont faciles connaissent la réussite, quelle que soit la fréquence des interactions verbales dans lesquelles ils sont engagés. L'action du maître, tout particulièrement à propos des sollicitations qu'il adresse à chacun de ses élèves, n'est pas indépendante de leur degré de maîtrise de la lecture. Ceux pour qui la tâche est difficile et qui sont fréquemment questionnés par le maître, réussissent nettement mieux que ceux qui ne sont pas ou peu sollicités. Le lien DPA / activité interactive maître-élève n'est donc pas systématique. Il concerne particulièrement les élèves en difficulté face aux tâches qui leur sont proposées. À propos de la situation observée, nous pouvons avancer que l'activité interactive maître-élève amène ceux des élèves qui y sont souvent engagés, à mieux réussir que leurs camarades (12).

Le second exemple concerne le lien « activité interactive maître-élève » / niveau de performance en lecture.

En choisissant une tâche qu'il propose à ses élèves, l'enseignant crée une hétérogénéité appréhendée grâce à la mesure de la Distance à la performance attendue (DPA) pour chacun d'eux. Pour certains de ses élèves, la tâche est facilement réalisable, pour d'autres elle est beaucoup trop difficile ; dans ces deux cas il n'existe pas de lien entre interactions et performances scolaires. Pour les élèves « moyens », les obstacles contenus dans la tâche sont franchissables mais pour eux, l'action du maître peut être primordiale. Parmi les élèves repérés comme moyens lecteurs en début d'année (les 2/3 de l'effectif étudié) certains se retrouvent en fin d'année scolaire parmi les bons lecteurs, d'autres, parmi les lecteurs en difficulté. La fréquence des interactions qui se nouent entre le maître et ces élèves moyens est en lien avec le degré de maîtrise de la lecture en fin de CP. Ceux qui sont, soit destinataires, soit à l'origine, de l'action verbale et qui reçoivent davantage d'informations et d'encouragements positifs sont ceux des élèves moyens du début d'année qui se retrouvent bons lecteurs en fin d'année. À l'inverse ceux qui sont moins fréquemment engagés dans les actions-interactions ne connaîtront pas cette progression et au contraire se retrouveront être en difficulté pour lire en fin d'année.

ÉLÉMENTS DE CONCLUSION

Enseigner consiste, entre autres choses, à proposer une tâche à ses élèves et à faire en sorte qu'à travers l'activité qu'ils vont être amenés à déployer ils atteignent les per-

12 - Dans la même classe, au mois de mars et à propos non pas de la connaissance des syllabes mais de la conscience phonologique nous avons été amené à constater les mêmes liens entre DPA/interaction maître-élève et maîtrise de la lecture.

formances escomptées. L'activité d'enseignement s'organise notoirement autour d'un certain nombre de dimensions dont la gestion des interactions maître-élève(s) et élève-maître est une des plus prégnante.

Un premier axe de travail a consisté à affiner la caractérisation des pratiques d'enseignement à propos de leur organisation et de leur gestion des interactions maître-élève(s). Nous avons ainsi été amenés à constater combien la manière de compléter les consignes (Clanet, 2007b) ou encore, comment le contenu de l'interaction verbale (Clanet, 2005a) pouvait être différent chez les enseignants.

D'autres organisateurs des pratiques enseignantes existent. Leurs relations avec les performances scolaires des élèves sont avérées, notamment pour ce qui est des dispositions des élèves face à la tâche proposée par le maître (DPA). Toutefois ces liens corrélatifs entre organisateurs des pratiques et performances scolaires ne sont pas cumulatifs ni linéaires. Interactions et dispositions des élèves face à la tâche sont liées et nous amènent à constater que ces liens ne sont pas univoques ni systématiques. Ceux des élèves qui, dans nos travaux, sont repérés comme étant « en difficulté » en lecture, comme ceux qui ne le sont pas du tout, ne semblent pas « perméables » au jeu interactif mis en place par le maître à leur rencontre. *A contrario*, pour ceux des élèves que nous qualifierons de moyens, la fréquence des interactions est en lien avec le niveau de performance.

A travers les exemples proposés nous avons montré l'intérêt que pouvait représenter la caractérisation de l'organisateur « interactions maître-élève(s) et élève-maître ». Ce premier niveau d'appréhension peut être complété par un deuxième niveau rendant compte de stabilités dans les changements. Nous évoquerons un constat à propos des contenus des interactions maître-élève. Ces contenus, chez certains enseignants, changent durant l'année scolaire, pas chez d'autres. En début d'année, nous avons constaté que les interactions concernaient majoritairement le déchiffrage (l'assemblage), à partir du mois de mars la fréquence maximum concernait la compréhension. A travers leurs interactions, ces enseignants orientent la forme de lecture attendue, d'une forme privilégiée concernant le décodage ils en viennent à privilégier la compréhension. Chez d'autres enseignants la prédominance d'interactions centrées sur le décodage demeure tout au long de l'année scolaire. Nous tenons là un nouveau champ d'investigation pour tester l'éventualité de liens entre ces évolutions vs stabilités du contenu des interactions dans leurs liens avec le niveau de maîtrise de la lecture et surtout avec le degré d'évolution de cette maîtrise.

À ce jour, nos travaux privilégient l'étude de certains aspects de l'interaction (consignes, compléments aux consignes, encouragements, contenu de l'interaction)

et certaines formes : interaction maître-élève(s) et élève-maître. Il existe d'autres formes et d'autres contenus ; il y a lieu de les appréhender.

Enfin il nous semble heuristiquement intéressant de distinguer au plus tôt ce qui relève d'organiseurs de la genèse de l'expérience issue, par exemple, de la formation ou du jeu de contraintes institutionnelles, d'organiseurs davantage liés aux contextes et aux circonstances. Nous pourrions ainsi distinguer ce qui prendrait la forme de savoir-faire, d'invariants, issus de l'expérience, de dimensions plus perméables au contexte et tout particulièrement aux aléas de l'interaction, pour qui la notion de schème rendrait mieux compte.

BIBLIOGRAPHIE

ALTET M., BRESSOUX P., BRU M., LAMBERT C. (1994). « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », *Les dossiers de l'éducation et formations*, n° 44, Paris : MEN, DEP.

BARBIER J.-M., GALATANU O. (2000). « La singularité des actions : quelques outils d'analyse », in *Analyse de la singularité de l'action* (ouvrage collectif du CNAM), Paris : PUF.

BRU M., TALBOT L. (2001). « Les pratiques enseignantes : une visée, des regards », *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 5, Toulouse : PUM.

BRU M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : éditions EUS.

BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2003). *Rapport sur l'évaluation des CP à effectifs réduits*, ministère Éducation nationale, DEP.

BRU M., CLANET J., MAURICE J.-J. (2005). *Relations entre les pratiques de classe et les acquis des élèves de CP*, rapport au ministère Éducation nationale, DEP.

CLANET J. (1997). *Contribution à l'intelligibilité du système enseignement-apprentissage. Stabilisations du système et interactions en contexte*, thèse de doctorat NR en Sciences de l'éducation (dir. : M. Bru), Toulouse II-Le Mirail (non publiée).

CLANET J. (2005a). « Actions/interactions maître-élève et statut scolaire de l'élève », in L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse : Érès, p. 35-48.

CLANET J. (2005b). « Contribution à l'étude des pratiques d'enseignement ; Caractérisation des interactions maître-élève(s) et performances scolaires », *Dossier des Sciences de l'éducation*, n° 14, Toulouse : PUM.

CLANET J. (2007a, à paraître). « Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire », *Repères*, n° 36.

CLANET J. (2007b, à paraître). « Une compétence pour enseigner : gérer et organiser les interactions maître-élève(s) » in M. Bru, L. Talbot, *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes : PUR.

DUNKIN M. J. (1986). « Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement », in M. Crahay, D. Lafontaine, *L'art et la science de l'enseignement*, Bruxelles : Éditions Labor, p. 39-80.

MAURICE J.-J., MURILLO A. (2007). « La distance à la performance attendue : un indicateur prévisionnel de l'efficacité différenciée des enseignants – en lecture, au cours préparatoire », Actes du colloque international de l'IUFM du pôle Nord-Est, *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, IUFM de Franche-Comté.

MAURICE J.-J., ALLÈGRE E. (2002). « Invariance temporelle des pratiques enseignantes : le temps donné aux élèves pour chercher », *Revue française de pédagogie*, vol. 138, p. 115-124.

MAURICE J.-J. (1996). *Modélisation du savoir-faire de l'enseignant expérimenté : adaptation aux contraintes, anticipation, négociation, pilotage de la classe par les tâches scolaires*, thèse de doctorat NR ès Sciences de l'éducation (dir. : J. Baillé), Grenoble (non publiée).

LA CONSTRUCTION DE L'OBJET ENSEIGNÉ ET LES ORGANISATEURS DU TRAVAIL ENSEIGNANT

GLAÍS SALES CORDEIRO*, BERNARD SCHNEUWLY*

Résumé *Dans cet article, nous présentons la démarche développée par le GRAFE pour analyser le travail et les outils de l'enseignant en classe de français, de façon articulée à la notion d'organisateur. De notre point de vue, l'objet d'enseignement constitue lui-même un organisateur du travail de l'enseignant vu que l'objet à enseigner se transforme en objet enseigné dans le cadre de ce travail. Cette transformation est également contrainte par deux autres organisateurs : la structure séquentielle et hiérarchique des séquences d'enseignement ; les gestes professionnels fondamentaux de l'enseignement engendrant des processus d'apprentissage.*

Depuis quelques années, le GRAFE (Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné) travaille sur la construction d'une méthodologie d'analyse des objets enseignés en classe de français pour en construire une représentation théoriquement fondée.

67

Nous avons développé une démarche d'analyse du travail et des outils de l'enseignant, à partir d'une perspective sociohistorique, que nous présentons ici de façon articulée à la notion d'organisateur : Qu'est-ce qui organise ce travail ? Et qu'est-ce que ces organisateurs nous permettent de voir du processus d'organisation du travail ? Du point de vue adopté dans notre démarche, on peut tout d'abord considérer l'objet d'enseignement lui-même comme organisateur du travail de l'enseignant en classe, et ce dans deux sens : le travail le prend en charge comme objet à enseigner et le transforme en objet enseigné. La transformation de l'objet d'enseignement est contrainte par deux autres organisateurs du travail enseignant : la structure nécessairement séquentielle et hiérarchique des séquences d'enseignement ; les gestes professionnels fondamentaux de l'enseignement mettant en œuvre des processus d'apprentissage.

* - Glais Sales Cordeiro, Bernard Schneuwly, université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (GRAFE).

Afin de rendre visibles les principes sous-jacents à notre démarche d'analyse et entamer la discussion sur les organisateurs du travail enseignant, nous présentons dans la partie suivante des éléments théoriques fondant notre conception de l'objet enseigné, du travail et des outils de l'enseignant. Dans le point 2, nous abordons la question des transformations de l'objet d'enseignement en classe du point de vue de la structure séquentielle et hiérarchique d'une séquence d'enseignement, entendue comme premier organisateur interne du travail enseignant. Dans le point 3, nous passons à l'exposition des quatre gestes professionnels également considérés comme des organisateurs internes du travail de construction de l'objet enseigné en classe : mettre en place des dispositifs didactiques ; réguler les apprentissages ; institutionnaliser l'objet enseigné et ses dimensions ; construire la mémoire didactique. Des références à l'analyse des données provenant d'une recherche (1) que nous avons conduite sur l'enseignement du texte d'opinion illustrent notre démarche. Nous finissons notre article par quelques conclusions concernant la construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant.

1. Objet d'enseignement, travail et outils de l'enseignant

L'objet d'enseignement, organisateur premier du travail enseignant, devient en classe un objet enseigné, ce dernier pouvant être défini comme un maillon d'une longue chaîne de transformations des savoirs à des fins d'enseignement-apprentissage.

Selon Chevallard (1991), un processus de transposition didactique a lieu lorsqu'un objet de savoir fait son entrée dans un système scolaire, étant ainsi désigné comme un objet à enseigner et ensuite, lorsqu'il est effectivement enseigné en classe. Les transformations d'un objet à enseigner en objet enseigné sont par ailleurs intimement liées, dans leur forme et fonctionnement, à ce que nous pouvons appeler la « forme scolaire ». De ce point de vue, trois présupposés concernant l'école et l'enseignement fondent notre définition de l'objet enseigné :

- l'école, comme forme sociale, détermine d'une part, la manière dont les objets à enseigner sont traités et d'autre part, le rapport que les enseignants peuvent entretenir avec l'objet ;
- elle implique une progression dans la construction des objets en classe et, par conséquent, leur découpage en éléments plus petits pouvant devenir des objets d'étude ;

1 - Nous nous référons à la recherche FNRS 1214-068110, « La construction de l'objet enseigné en français. Analyse du travail de l'enseignant en classe sur la grammaire et la production écrite, sur l'enseignement du texte d'opinion et de la proposition subordonnée relative dans des classes de 7^e, 8^e et 9^e du cycle d'orientation (élèves de 13 à 15 ans) ».

- elle constitue un cadre d'action définissant le travail de l'enseignant, dans sa manière de rendre présent l'objet enseigné et d'en montrer les dimensions essentielles pour susciter l'apprentissage. Ce travail s'insère toujours dans des pratiques disciplinaires professionnelles et collectives, tout en l'articulant, en fonction du parcours individuel de l'enseignant, à une classe particulière.

Par ailleurs, le travail de l'enseignant, comme tout autre travail, implique des moyens pour agir sur l'objet de son travail. Nous nous référons ici à la perspective marxienne d'analyse du travail qui accorde une importance particulière aux outils ou instruments (2), les moyens de travail, compris comme des produits historiques d'une société donnée. Ceux-ci façonnent le travail, lui donnent une forme particulière, et forment celui qui les utilise, constituant ainsi un médiateur puissant entre l'homme et l'objet de son travail mais également entre l'homme et les autres (Marx, 1976 [1867]). Ces considérations faites, quels seraient donc les moyens de travail de l'enseignant ? Quelles seraient les propriétés de ces moyens permettant d'agir sur l'objet qui est le sien ? Et finalement, quelles seraient les fins de son travail ?

Il nous semble que la théorie vygotkienne du développement et de la construction des systèmes psychiques par les outils psychologiques, inspirée directement de la théorie marxienne du travail, peut nous apporter quelques éléments de réponse à ces questions. Pour Vygotski (1985 [1930]), les instruments psychologiques, nécessairement sociaux, et non pas individuels, sont des outils sémiotiques qui rendent possible le contrôle des processus du comportement propre ou d'autrui tout comme la technique rend possible le contrôle des processus de la nature. Corollairement, l'enseignement transforme et restructure les fonctions du comportement ou, plus spécifiquement, les modes de penser, de parler et d'agir des élèves à l'aide d'outils sémiotiques. Dans cette perspective, l'enseignant, en tant que travailleur, est un agent de transformations qui agit sur une série particulièrement complexe de fonctions psychiques directement liées à des activités langagières hautement développées comme par exemple, l'écriture et la lecture.

En utilisant le concept de « milieu d'apprentissage » tel que redéfini par Thévenaz-Christen (2002, 2005), on peut le considérer comme un ensemble complexe et structuré d'outils qui rend possible la transformation des modes de penser, parler et agir des élèves, et qui leur permet donc d'apprendre. La transformation des capacités des élèves n'étant pas le résultat d'une intervention directe de l'enseignant, le milieu

2 - Nous allons privilégier ici le terme « outil » sans entrer dans les distinctions intéressantes, mais peu utiles dans le présent contexte, entre outil et instrument.

permet néanmoins la construction d'un objet enseigné que l'élève peut s'approprier en transformant ses propres modes de penser et de parler (3).

Parmi les différents outils à disposition de l'enseignant en classe, nous distinguons trois grandes catégories. La première comprend les outils génériques comme le tableau noir, le rétroprojecteur, les feuilles de papier, les cahiers, etc. Les deux autres catégories sont constituées d'outils spécifiques à une discipline assurant d'une part, la rencontre de l'élève avec l'objet enseigné et d'autre part, le guidage de son attention sur les dimensions essentielles de l'objet. C'est le cas des types de tâches (exercices, activités, problèmes) qui permettent aux élèves d'observer et d'analyser l'objet d'enseignement mais également de l'ensemble des discours élaborés par l'école sur cet objet : les manières d'en parler, de l'exposer, de le rendre accessible aux élèves. De notre point de vue, un milieu d'apprentissage se crée à partir des rapports entre ces différentes catégories d'outil.

En outre, l'organisation des milieux d'apprentissage présuppose un processus d'élémentarisation de l'objet d'enseignement visant sa décomposition en des éléments essentiels afin de le présenter à l'élève. Ceci amène l'enseignant à organiser un ensemble de leçons dans un tout structuré et organisé qui donnera lieu à une « séquence d'enseignement ». C'est dans ce sens que nous défendons l'idée que la transformation de l'objet d'enseignement est, en partie, contrainte par la structure à la fois hiérarchique et séquentielle d'une séquence d'enseignement et que cette structure constitue un des organisateurs internes du travail enseignant. Regardons donc cela de plus près.

2. Hiérarchie et séquentialité du travail sur les contenus dans une séquence d'enseignement : un organisateur interne du travail enseignant

Toute séquence d'enseignement vise la construction de nouvelles connaissances par les élèves, autrement dit l'apprentissage d'un nouvel objet, et présente, comme nous l'avons déjà mentionné, deux caractéristiques principales : une construction hiérarchique et une organisation séquentielle. En effet, dans une séquence, l'objet d'enseignement est décomposé en unités plus petites que les élèves pourront étudier (observer, analyser, exercer) afin de s'en approprier les différentes facettes. Les choix de décomposition (et de recombinaison) de l'objet en ses dimensions peut ainsi com-

3 - L'usage du mot « objet » a donc ici un double sens : l'objet enseigné est, en fait, un effet d'un milieu créé pour la transformation des capacités des élèves, ces dernières constituant l'objet réel, et pourtant inatteignable, du travail de l'enseignant.

porter plusieurs niveaux : l'objet lui-même, certaines de ses dimensions, certains éléments de chacune de ses dimensions, etc. Dans un rapport dialectique entre le tout et les parties, chaque élément d'un objet enseigné est déterminé par le tout que compose une séquence d'enseignement, tout comme le tout est le résultat complexe des éléments situés dans le temps.

L'objet enseigné est ainsi le résultat d'une construction temporelle progressive qui implique des transformations, des mises en scène successives de l'objet, recontextualisées en classe, construites de proche en proche, pour assurer la nécessaire continuité entre elles. Cette progression relève d'une organisation définie par l'enseignant en fonction d'une part, des contraintes inhérentes à l'objet et aux effets de la forme scolaire et d'autre part, des cheminements de l'apprentissage. Elle révèle la logique structurelle d'une séquence d'enseignement en ce qui concerne ses principes organisationnels et hiérarchiques. Elle donne également à voir les contenus enseignés dans la séquence ainsi que la sélection des dimensions enseignables opérée par l'enseignant.

Dans le cadre de nos analyses concernant dix-sept séquences d'enseignement du texte d'opinion au cycle d'orientation, par exemple, nous avons pu observer deux tendances prototypiques. La première relève d'une tradition plutôt classique et représentationnelle de l'enseignement des textes argumentatifs visant une élaboration théorique de notions de base concernant l'argumentation (situations argumentatives – thèse – arguments) et l'organisation des textes argumentatifs en général, avant l'application de ces notions en situation d'écriture. Une deuxième tendance, moins marquée, s'insère dans une perspective plus communicationnelle où l'étude des notions, des modèles organisationnels de texte et des opérations argumentatives s'articule à une situation de communication déterminée (comprenant un énonciateur, un destinataire et un but clairement définis) qui renvoie à un genre de texte précis. Cependant, les traces d'une ou d'autres tendances ne sont pas toujours si nettes à l'intérieur de chaque séquence d'enseignement, ce qui suggère une coexistence de modèles différents, voire opposés, résultat d'un phénomène de sédimentation des pratiques enseignantes concernant l'objet « texte d'opinion ». Cette hypothèse se consolidera par la suite dans l'analyse des gestes professionnels fondamentaux organisant le travail de construction de l'objet enseigné en classe.

3. Les gestes professionnels fondamentaux comme révélateur d'une logique de construction de l'objet enseigné : un deuxième organisateur interne du travail enseignant

Décomposer et recomposer un objet d'enseignement dans une séquence d'enseignement implique également une série de gestes professionnels (4) de la part de l'enseignant. Porteurs de significations, ces gestes constituent l'ossature de l'enseignement et s'intègrent dans le système social complexe de l'activité enseignante qui est régi par des règles et des codes conventionnels, stabilisés par des pratiques séculaires constitutives de la culture scolaire. D'un point de vue didactique, ces gestes peuvent être considérés « fondamentaux » et, par conséquent, comme des organisateurs internes du travail enseignant dans la mesure où ils ont comme but de transformer les significations attribuées par les élèves aux objets et de construire progressivement de nouvelles significations partagées par la classe au plus près des significations sociales de référence. Dans cette optique, les gestes que nous considérons fondamentaux sont systématiquement en rapport avec les objets enseignés. En outre, nous postulons que ces gestes régulent continuellement la dynamique des transformations des objets enseignés en classe, pouvant ainsi être considérés comme des organisateurs du travail enseignant.

En fonction d'autres recherches dans le domaine de la didactique (Sensevy, 2001 ; Chevallard, 1991) et de nos propres analyses, nous distinguons théoriquement quatre gestes fondamentaux mis en œuvre dans des séquences d'enseignement que nous présentons ci-après.

72

3.1. Mettre en place des dispositifs didactiques : le rôle des consignes et des reformulations

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'élémentarisation d'un objet d'enseignement au long d'une séquence se traduit notamment par un déploiement d'outils d'enseignement (activités, support matériel, modes de travail) visant à pointer et à explorer les différentes dimensions de cet objet. Ces outils et leur mise en œuvre en classe composent le « dispositif didactique » : une série de situations et de supports à des fins didactiques qui instaurent un espace sémiotique au service de l'objet et de ses significations. Pour Dolz, Schneuwly, Thévenaz, Wirthner (2001), un

4 - Nous reprenons ici l'expression terminologique de « gestes professionnels » qui s'est développée depuis un certain nombre d'années dans le domaine de la didactique (Bernié, Goigoux, 2005) et y ajoutons volontiers une dimension théâtrale qui n'est de toute évidence pas étrangère au travail enseignant, en nous référant à la conception brechtienne du *gestus* (Brecht, 1969 [1935-41], p. 409).

dispositif didactique est constitué d'un « ensemble de consignes qui définissent un but » susceptible d'être atteint dans l'activité en classe, ainsi que les « conditions concrètes d'atteinte de ce but et les actions à exécuter ». Ensemble, la consigne, ses reformulations, le matériel et les conditions concrètes d'exécution de l'activité créent ainsi le dispositif didactique, et constituent un organisateur du travail enseignant.

La consigne, par sa forme et son langage, nous renseigne sur les dimensions que l'enseignant considère comme centrales de l'objet ou du moins celles qu'il estime devoir clarifier ou remettre au cœur de l'activité scolaire qu'elle déclenchera. Elle met en évidence une ou plusieurs dimensions de l'objet enseigné à travailler à l'intérieur d'un dispositif ou, plus largement, dans la totalité d'une séquence d'enseignement. Elle détermine également les principales orientations du travail demandé en ce qui concerne la temporalité et les ressources matérielles à disposition.

Les reformulations d'une consigne, quant à elles, constituent une forme de régulation du travail des élèves en ce qui concerne, par exemple, des obstacles observés ou des éléments oubliés dans la consigne. Les reformulations consistent ainsi en un moyen qui permet d'identifier les différentes ressources utilisées par l'enseignant pour éclairer les élèves et de ce fait même marquer les points importants qui nécessitent un éventuel retour dans le dispositif initialement prévu.

Dans la recherche que nous avons conduite, les 228 dispositifs recensés lors de leurs mises en œuvre à travers les consignes révèlent quatre catégories dominantes de dispositifs pour travailler le texte d'opinion : la production de textes ; l'analyse de textes ; l'élaboration de contenus ; le travail sur les connecteurs. Ces catégories renforcent, en soi, les résultats obtenus dans le point 2 : une conception de l'écriture comme représentation de la pensée où le contexte communicationnel est peu mobilisé. Les formules précises utilisées dans les consignes en témoignent : « *CHAQUE argument, chaque idée que tu présentes/tu la mets bien en évidence tu la sépares/c'est un échelon (5)/dans la pensée/de ton texte donc tu mets un paragraphe* » ; « *alors là vous êtes en train de faire un travail que vous préparez un petit peu à la manière de préparer la dissertation/qu'est-ce qu'on fait, on a un sujet, on met à plat des arguments/pour/des arguments contre, on a fait des colonnes [...]* ».

Cette orientation plus classique et représentationnelle de l'enseignement du texte d'opinion va également se confirmer avec quelques nuances, on le verra, dans la présentation des autres gestes professionnels fondamentaux.

5 - C'est nous qui soulignons.

3.2. Réguler les apprentissages : les régulations internes et les régulations locales

Lorsqu'un objet est enseigné en classe, des phénomènes de régulation concernant les apprentissages sont nécessairement permanents et présents afin qu'il y ait construction de l'objet et qu'un rapport entre enseignement et apprentissage soit établi. D'une part, ces régulations rendent visibles la manière dont les apprentissages se mettent en place et d'autre part, les transformations de l'objet enseigné, rendant possible un travail en zone proximale de développement (Vygotski, 1985 [1930]). Elles contribuent de manière décisive à l'avancement de l'activité des élèves dans les dispositifs didactiques et, plus généralement, dans la séquence d'enseignement, constituant ainsi des organisateurs du travail enseignant.

Selon Schneuwly et Bain (1993), deux types de régulations peuvent être distingués en classe : les « régulations internes » et les « régulations locales ».

Les premières visent l'obtention d'informations sur l'état actuel des connaissances des élèves avant, pendant ou après une situation de production écrite grâce à l'utilisation d'outils comme, par exemple, une grille comportant des critères pour la rédaction d'un texte.

Parmi les 241 régulations internes recensées dans les séquences d'enseignement analysées dans notre recherche, nous avons trouvé une moyenne plus élevée dans les séquences portant sur l'enseignement d'un genre de texte inspirées d'un modèle communicationnel. Opérationnalisées à travers différentes démarches comme l'évaluation formative, la présentation de critères d'évaluation de la production ou l'utilisation de textes modèles, ces régulations portent principalement sur la planification textuelle et les opérations argumentatives. Malgré tout, ces deux dimensions sont pour l'essentiel régulées dans une perspective classique de l'argumentation : le plan du texte doit comprendre une introduction, un développement et une conclusion ; les arguments doivent être précis et pertinents par rapport à la thèse défendue. En fait, ce qui distingue les séquences d'enseignement inspirées d'un modèle communicationnel des séquences plus classiques, c'est l'ajout de régulations internes concernant les situations et les stratégies argumentatives, toutes les deux en rapport évident avec l'orientation communicative du genre textuel.

Les régulations locales opèrent, quant à elles, à la faveur d'un échange avec l'élève en face à face ou en groupe (Weiss, 1979) au cours de l'activité des élèves. Similaires à l'évaluation *on line* selon la terminologie cognitiviste, ces régulations se présentent comme un niveau de régulation microscopique par rapport au niveau de régulation interne. Elles visent la création des conditions de construction d'un espace de significations partagées permettant l'apprentissage, les obstacles rencontrés par les élèves ou leurs contributions pouvant influencer l'organisation des contenus et la régulation de cet espace (Marton, Tsui-Amy, 2004).

Malgré le fait que l'enseignant cherche constamment à concevoir un dispositif pour travailler au mieux un contenu et le rendre accessible aux élèves, l'articulation entre le contenu et la manière dont il est rendu présent ne se réalisent pas toujours comme prévu, ce qui a également des conséquences sur les apprentissages des élèves. C'est dans ce contexte que les processus de régulation locale peuvent prendre le statut d'organisateur interne du travail enseignant.

L'analyse des régulations locales réalisées par les enseignants participant à notre recherche confirme globalement les tendances observées jusqu'ici. En raison des limites de cette contribution, nous nous abstenons d'en discuter les résultats.

3.3. Institutionnaliser l'objet enseigné et ses dimensions

Parmi les gestes professionnels fondamentaux de l'enseignant, considérés comme des organisateurs internes de son travail, l'institutionnalisation est le processus où l'enseignant et les élèves identifient des manières de faire propres à une discipline et que l'institution reconnaît comme légitimes. Elle est ainsi le lieu où l'apprentissage peut rejoindre le communautaire, la norme, l'officiel (Sensevy, 2001). Par conséquent, l'institutionnalisation est un moyen qui contribue à la transformation des fonctions psychiques des élèves puisqu'elle implique « l'intellectualisation et la maîtrise, c'est-à-dire la prise de conscience et l'intervention de la volonté » (Vygotsky, 1985 [1930], p. 237). En ce sens, la médiation de l'enseignant est un élément fondamental et constitutif de l'apprentissage.

Comme nous l'avons affirmé à plusieurs reprises, tout objet d'enseignement doit être décomposé et élémentarisé pour être enseigné, ce processus d'élémentarisation étant nécessairement lié à des moments de fixation des significations construites autour de l'objet et de ses dimensions. À la suite de Brousseau, nous pensons qu'il y a des moments où il faut « assumer un objet d'enseignement, l'identifier » (1988, p. 311) pour que les capacités des élèves puissent être transformées. Plus concrètement, ces moments impliquent une série de reformulations en fonction d'un mouvement de décontextualisation et recontextualisation qui se réalisent sous la forme d'une généralisation pour institutionnaliser un objet ou l'une de ses dimensions.

Dans notre recherche sur l'enseignement du texte d'opinion, nous avons repéré 164 moments d'institutionnalisation dans les séquences analysées, soit une moyenne de 9,6 moments par séquence. Indépendamment de l'orientation générale des séquences, représentationnelle ou communicationnelle, et avec des fréquences variables, les moments d'institutionnalisation sont liés à certaines dimensions de l'objet, pouvant prendre des formes différentes, ces dernières n'étant cependant pas systématiquement associées à l'institutionnalisation des mêmes dimensions. Trois axes

dominants d'institutionnalisation, qui ne représentent pas forcément les dimensions les plus fréquemment enseignées dans les séquences, ont été identifiés : un premier axe relatif aux unités linguistiques (lexique, syntaxe et orthographe), un deuxième relatif aux opérations argumentatives (développement et étayage des arguments, procédés de concession et de persuasion) et un troisième, plus lié aux dimensions enseignées, relatif à la planification textuelle (notamment la présence d'une introduction et d'une conclusion). Quant aux formes d'institutionnalisation, dans la plupart des séquences c'est la prescription/modalisation (utilisation de marques modales prescriptives) qui est privilégiée. Vient ensuite la généralisation (procédés de reprise anaphorique et utilisation d'un métalangage spécifique à l'objet) et enfin, la décontextualisation/recontextualisation (abstraction de l'objet enseigné et/ou de ses dimensions du contexte de la tâche en cours et recontextualisation dans un temps et un lieu autre, lors d'une situation d'usage ou lors de l'évaluation) sous forme de référence à un genre de texte.

Ces résultats précisent les constats antérieurs dans la mesure où ils mettent en évidence la présence conjointe de modèles différents dans une même séquence d'enseignement – du texte classique aux genres argumentatifs tels que la pétition, la lettre ouverte – mais aussi de terminologies utilisées (par exemple, la variabilité du sens du mot « thèse »). Cette coexistence de modèles renvoie d'une part, à l'idée de sédimentation des pratiques constitutives de la discipline « français » et d'autre part, aux propriétés intrinsèques de l'objet « texte d'opinion » qui, dans quelque perspective qu'il soit appréhendé, implique une réflexion sur les modes d'organisation des arguments et les opérations argumentatives de base.

3.4. Construire la mémoire didactique

Le geste professionnel de construire la mémoire didactique vise pour l'essentiel le lien entre les différents éléments de l'objet décomposé pour former un tout. Créer la mémoire didactique, notamment à travers des rappels de ce qui a été vu et/ou des anticipations de ce qui va être vu permet de reconstituer le tout en lui donnant forme et sens.

Ce geste fondamental met en lumière un problème fondamental auquel tout enseignant doit faire face continuellement : la nécessité de devoir « fictionnaliser » la situation d'apprentissage, autrement dit faire comme si les contenus pouvaient s'organiser dans une séquence logique et être appris dans cette logique. Et pourtant, cette fiction est nécessaire pour l'avancement d'une séquence d'enseignement ! On pourrait dire que les rappels et les anticipations qui construisent la mémoire didactique fonctionnent comme des artifices que l'enseignant utilise pour faire coïncider la « fiction » et sa perception de la « réalité » – nous sommes ainsi bien au cœur des

paradoxes et contradictions de l'acte d'enseigner. Le geste de construction de la mémoire constitue donc un organisateur essentiel de l'enseignement dans la mesure où il vise à dépasser une de ses contradictions constitutives qui réside dans le fait de devoir décomposer, détruire, réorganiser dans le temps, pour construire un objet qui n'existe que sous la forme d'un tout synchronique, devant à son tour transformer et révolutionner, à la fois, les manières de parler, agir et penser des élèves.

Le remaillage opéré par la mémoire, entremêlant passé, présent et futur permet ainsi à l'enseignant de (re)présenter le présent comme un lieu pourvu de signification, où travaillent tous les acteurs, autour d'un objet de transaction et de négociation. Dans ce sens, les dispositifs didactiques qui se succèdent dans une séquence d'enseignement constituent également des lieux de balisage par rapport à ce qui est en cours, ce qui est non su et ce qui a été fait précédemment ; ici, ce sont les rappels qui concrétisent le geste de mémoire didactique. De façon analogue, les anticipations projettent les apprentissages actuels dans un avenir proche de la séquence d'enseignement afin de les situer temporellement et leur donner un sens.

Finalement, nous pourrions encore relever la particularité de l'objet disciplinaire « français », qui constitue un objet d'enseignement tout en étant un outil de médiation de l'enseignement. Les rappels et les anticipations réalisés par l'enseignant contribuent ainsi à un déplacement des formes discursives déjà présentes chez les élèves afin de transformer leur rapport à la langue et au langage.

Dans notre recherche, nous nous sommes intéressés d'une part, aux dimensions du texte d'opinion qui sont mises en mémoire et/ou anticipées dans le travail de mise en temporalité et d'autre part, à la manière dont se construit dans le discours de l'enseignant la cohérence du tout d'une séquence d'enseignement à travers la mémoire et l'anticipation.

77

Nos analyses de ce geste professionnel fondamental n'étant pas encore complètement abouties dans l'état actuel de notre recherche sur l'enseignement du texte d'opinion, nous renonçons à en présenter les résultats.

Pour en conclure sur l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant...

Dans cette contribution, nous avons essayé de montrer, en adoptant la perspective de l'analyse de la construction des objets enseignés en classe de français, quels sont les organisateurs du travail enseignant et qu'est-ce que ces organisateurs nous permettent de voir du processus d'organisation du travail.

À cette fin, nous avons pris le travail de l'enseignant comme un point de départ pour comprendre la construction de l'objet enseigné. Cette option a engendré comme conséquence la mise en relief des outils de l'enseignant. En prenant appui sur les travaux vygoskiens, nous avons vu que ces outils sont à la fois moyens de construction de l'objet enseigné et, à travers l'activité d'apprentissage des élèves, de transformation de leurs modes de penser, parler et agir. Cette perspective nous a également conduit à soutenir l'idée que la transformation des capacités des élèves n'était pas le résultat d'une intervention directe de l'enseignant et qu'elle présupposait un milieu d'apprentissage, un ensemble complexe et structuré d'outils, rendant possible la construction d'un objet enseigné, en interaction avec les élèves, à travers le processus, toujours contradictoire, d'appropriation, transformant leurs propres capacités.

Comment ces outils sont-ils mis en œuvre ? Quels sont les organisateurs du travail de l'enseignant mettant en œuvre ces outils ? À un premier niveau, nous avons défendu l'idée que c'est l'objet d'enseignement lui-même, comme objet socio-historiquement constitué préfigurant le travail de construction de l'objet enseigné en classe qui devient un organisateur. À un niveau plus interne au travail de l'enseignant, nous avons distingué deux autres structures organisatrices : d'une part, la nature hiérarchique et séquentielle des séquences d'enseignement dans lesquelles se déploie son travail ; d'autre part, une série de gestes professionnels fondamentaux qui permettent aux outils d'être présents en classe et à l'objet enseigné d'exister : mettre en place des dispositifs didactiques à travers des consignes et reformulations des consignes ; réguler les apprentissages à travers des régulations internes et/ou locales ; institutionnaliser l'objet enseigné et ses dimensions ; construire la mémoire didactique en situant l'objet dans le temps.

78

Enfin, nous avons essayé de montrer ce que ces organisateurs nous permettent de voir du processus d'organisation du travail enseignant en nous référant aux données provenant d'une recherche que nous avons conduite sur l'enseignement du texte d'opinion dans les classes du secondaire en Suisse romande (élèves de 13 à 15 ans). Nos analyses nous ont révélé deux tendances prototypiques : la première relève d'une tradition classique et représentationnelle de l'enseignement des textes argumentatifs, et la deuxième, moins marquée, s'insère dans une perspective plus communicationnelle basée sur l'étude des genres textuels. Cependant, nous avons observé une forte coexistence de ces modèles dans la plupart des séquences d'enseignement analysées, ce qui nous amène à thématiser les effets de sédimentation des pratiques enseignantes en ce qui concerne les objets enseignés en classe. En effet, chaque séquence semble révéler une forme particulière de composition des possibles historiquement constitués – des strates sédimentées (6), des manières anciennes et nouvelles, d'aborder l'objet

6 - La métaphore de la « sédimentation » est vygotkienne (1992 [1931], p. 113).

à enseigner et enseigné. Observer les objets enseignés en classe – les formes de son découpage, les modalités de présentation et d'exercisation – devient ainsi un travail archéologique de reconstitution des différentes strates de l'action d'enseigner : un voyage dans le passé à travers le présent.

BIBLIOGRAPHIE

BERNIÉ J.-P., GOIGOUX R. (éd.). (2005). « Les gestes professionnels », *La lettre de l'association AIRDF*, n° 36.

BRECHT B. (1969 [1935-41]). "Ueber den Beruf des Schauspielers 1935-41", in *Gesammelte Werke* (vol. 15), Frankfurt : Suhrkamp, p. 409.

BROUSSEAU G. (1988). « Le contrat didactique : le milieu », *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 9, p. 309-336.

CHEVALLARD Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La Pensée sauvage.

DOLZ J., SCHNEUWLY B., THÉVENAZ T. (éd.) (2001). *Les tâches et leurs entours en classe de français*, Actes du 8^e colloque international de la DFLM (Neuchâtel, 26-28 septembre 2001), Neuchâtel : IRDP. [Cédérom].

MARTON F., TSUI-AMY B.M. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*, New Jersey : Laurence Erlbaum Associates Publication.

MARX K. (1976 [1867]). *Le capital* (vol. 1), Paris : Editions Sociales.

SCHNEUWLY B., BAIN D. (1993). « Des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques », in L. Allal, D. Bain, P. Perrenoud (éd.), *Évaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, p. 219-238.

SENSEVY G. (2001). « Théories de l'action et action du professeur », in J.-M. Baudouin, J. Friedrich (éd.), *Théories de l'action et éducation*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 203-224.

THÉVENAZ-CHRISTEN T. (2002). « Milieu didactique et travail de l'élève dans une interaction maître-élève : apprendre à expliquer une règle de jeu à l'école enfantine genevoise », in P. Venturini, C. Amade-Escot, A. Terrisse (éd.), *Études des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble : La Pensée sauvage éditions, p. 47-69.

THÉVENAZ-CHRISTEN T. (2005). *Les prémices de la forme scolaire. Études d'activités langagières orales à l'école enfantine genevoise*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université de Genève.

VYGOTSKI L.S. (1985 [1930]). « La méthode instrumentale en psychologie », in B. Schneuwly, J.-P. Bronckart (éd.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel et Paris : Delachaux et Niestlé, p. 39-48.

VYGOTSKI L.S. (1992 [1931]). *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*, Münster : Lit.

WEISS J. (1979). « L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français : une conception à dépasser », in L. Allal, J. Cardinet, P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne : Peter Lang, p. 194-202.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR L'ORGANISATION DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

PIERRE PASTRÉ*

Résumé *Quel peut être l'apport de la didactique professionnelle pour l'analyse des pratiques enseignantes? Le texte qui suit explore la question en formulant quelques réflexions générales et en ouvrant deux pistes de recherche: 1. l'analyse de l'activité d'un enseignant peut être considérée comme la conduite d'un environnement dynamique; 2. mais pour entrer plus avant dans l'analyse des interactions enseignant-élèves, il peut être intéressant de s'inspirer de Winnicott, en identifiant des concepts transitionnels, qui permettraient de comprendre un peu mieux la dynamique des interactions.*

Quelle contribution la didactique professionnelle peut-elle apporter à l'analyse des pratiques enseignantes? Telle est la question à laquelle voudraient répondre les quelques réflexions qui suivent. La didactique professionnelle met l'accent sur l'analyse du travail, sous une forme empruntée en grande partie à l'ergonomie de langue française: analyse de la tâche d'abord (« un but dans des conditions déterminées », selon Léontiev, 1975), analyse de l'activité ensuite (la manière dont un acteur s'approprie la tâche et l'effectue, cf. Leplat, 1997). Autrement dit, c'est un courant théorique qui se rattache aux théories de l'activité, en se donnant pour but d'analyser l'activité professionnelle telle qu'elle se manifeste dans différents métiers. Elle a commencé par le faire en analysant la conduite de systèmes techniques dans un contexte industriel. Puis, elle a élargi son champ d'investigation, de proche en proche, pour chercher à aborder aujourd'hui l'analyse de l'activité enseignante. Mais elle a toujours voulu conserver le même cadre théorique, qu'on peut résumer de la manière suivante (1): 1. en mettant l'activité au centre de son analyse, la didactique professionnelle déplace l'accent qui a été longtemps celui des didactiques des disciplines:

81

* - Pierre Pastré, CNAM, Paris (CRF).

1 - Ce cadre théorique est présenté en détail plus loin dans le texte. Je me contente ici d'en indiquer les grandes lignes.

celles-ci donnaient beaucoup d'importance aux savoirs (à transmettre, à s'approprier ou à construire); celle-là va se concentrer sur l'activité, principalement celle de l'enseignant (2); 2. on fait l'hypothèse que toute activité, notamment professionnelle, est organisée, en ce sens qu'elle combine invariance et variabilité. Concernant l'activité enseignante, on est frappé bien sûr par la grande variabilité des pratiques, dans la mesure où elles cherchent à s'adapter à des situations très diverses. Mais on fait l'hypothèse qu'il y a néanmoins une part d'invariance dans cette activité: c'est cela qu'on désigne par le terme d'« organisateur ». Rechercher le ou les organisateur(s) de l'activité, c'est chercher à comprendre comment cette activité est reproductible, transférable et analysable; 3. deuxième hypothèse: nous supposons que le noyau central de cette organisation est de nature conceptuelle. Mais là il faut ajouter deux précisions: on parle de conceptualisation, et non pas de concepts ou de savoirs. 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 qui vont orienter son action: c'est en ce sens qu'il conceptualise la situation. 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, notamment d'origine psychosociale. Mais ceci ne sera pas abordé dans ce très court article, car cela nous entraînerait trop loin par rapport à l'objectif limité de ce papier. Ce cadre théorique a montré sa fécondité dans un certain nombre de domaines, qui ont été analysés avec cette approche. La question est de savoir si on peut l'adapter à l'analyse de l'activité enseignante. Et là on rencontre deux problèmes: 1. d'une part, l'activité d'un enseignant n'est pas dissociable de l'activité de ses élèves: il y a co-activité. Mais comment analyser une co-activité? Il faut bien 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; 2. d'autre part, à la différence d'autres activités de service, l'action de l'enseignant porte sur un objet à transformer qui n'est pas directement observable, puisqu'il s'agit des représentations des élèves concernant un savoir à acquérir. Ces deux problèmes sont sérieux et demanderont probablement un ajustement du cadre théorique, peut-être même sa métamorphose. En attendant, je vais livrer quelques réflexions sur le sujet, qui sont à la fois des réflexions générales et des amorces de ce que pourrait être une analyse de l'activité enseignante faite du point de vue de la didactique professionnelle.

2 - Mais il ne faudrait pas trop durcir cette opposition entre didactiques des disciplines et didactique professionnelle. On observe aujourd'hui un rapprochement entre notamment la didactique comparée (Sensevy et Mercier, 2007) et la didactique professionnelle: la première aborde la question de l'activité enseignante; la seconde aborde la question du savoir à la fois comme objet de l'activité enseignante et comme ressource.

QUELQUES GÉNÉRALITÉS SUR L'APPRENTISSAGE

Commençons par quelques considérations générales sur l'apprentissage. En ergonomie et psychologie du travail on a coutume de commencer une analyse du travail par deux questions :

1. quel est l'objet sur lequel porte l'action ? 2. en quoi cet objet est-il transformé par l'activité ? À ces deux questions je donnerai une réponse provisoire : 1. l'objet, c'est la connaissance – savoir à acquérir. Je reprends ici une distinction utilisée par des didacticiens (Brousseau, 1998) : le savoir est un ensemble d'énoncés portant sur un domaine, énoncés non contradictoires et reconnus valides par une communauté scientifique ou professionnelle ; le savoir a une dimension objective. Les connaissances représentent toutes les ressources cognitives, d'ordre scientifique, empirique, etc., dont dispose un sujet : elles ont une dimension subjective (3). Pour l'instant je ne décide pas si l'objet de l'activité est plutôt les connaissances, ou plutôt le savoir. Je fais l'hypothèse que c'est un objet à double face, une face connaissances subjectives et une face savoir objectif ; 2. cet objet va être transformé en ce sens que du savoir va être assimilé 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. Je considérerai que l'apprentissage représente la transformation de l'objet. Il faut donc identifier quelles sont les principales caractéristiques de ce processus qu'est l'apprentissage. Bien entendu, les considérations qui suivent n'engagent que moi, mais il me paraît indispensable de les poser avant d'aborder l'analyse de l'activité enseignante et de son organisation.

1. L'apprentissage est une activité. Certes, on peut distinguer l'apprentissage d'une activité (apprentissage principalement professionnel) et l'apprentissage d'un savoir (apprentissage principalement scolaire). Mais même quand on apprend un savoir, cet apprentissage est une activité. Et quand on apprend une activité (par exemple, professionnelle), il convient de distinguer l'activité visée, à apprendre, et l'activité effectuée au moment de l'apprentissage.

2. L'apprentissage est une activité qui ne consiste pas à 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 aux contextes et aux situations. Cette deuxième idée est clairement d'inspiration bachelardienne : quand on apprend, on commence toujours par se tromper (« le primat de l'erreur », dit Canguilhem, 1989) et il faut se désengluier de « l'expérience première », qui est aussi le premier obstacle épistémologique. On pourrait dire qu'apprendre, ce n'est

3 - Pour bien marquer cette différence, je propose de parler du savoir au singulier et des connaissances au pluriel.

pas s'enrichir, c'est s'appauvrir, c'est-à-dire se simplifier. Du moins telle est « l'image première », au sens que lui donnait Bachelard, que revêt pour moi l'apprentissage. Cela veut dire que l'apprentissage est un processus qui, de réorganisations en réorganisations, n'a pas de fin assignable.

3. L'apprentissage est une activité de conceptualisation. Mais ici il faut bien faire la différence entre concept et conceptualisation. La conceptualisation est une activité ; c'est certes une activité particulière, car elle est presque entièrement interne et invisible. Elle ne s'exprime que par son résultat : savoir résoudre des problèmes et savoir justifier le résultat obtenu. C'est ce côté interne de la conceptualisation qui rend tellement difficile l'analyse de l'activité enseignante. 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 indices. 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 de termes, un concept ne se transmet pas, 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.

4. L'apprentissage est aussi lié à la transmission d'un patrimoine. Piaget accordait peu d'importance aux contenus des savoirs : ses invariants opératoires sont d'une grande généralité. Mais si on s'intéresse aux invariants spécifiés dans des « champs conceptuels » (Vergnaud, 1990), il devient irréaliste de penser qu'un sujet apprenant va redécouvrir pour son compte tous les concepts qui structurent ces champs. Il a fallu longtemps pour que des physiciens de génie arrivent à distinguer les concepts de poids et de masse. Un apprenant peut certes reconstruire cette différence conceptuelle, mais à condition d'être bien tenu par la main. Et il ne l'inventera pas à nouveau ; au mieux, on peut dire qu'il va la recréer. Autrement dit, le savoir a aussi une dimension sociale : toutes les ressources cognitives inventées par les humains ont été mises en patrimoine sous la forme de corps de savoir, qu'on peut trouver dans des bibliothèques ou des bases de données. Ce patrimoine est jugé suffisamment important pour que les enseignants aient mission de le transmettre. Mais alors comment concilier le constructivisme et cette transmission du patrimoine ? En suggérant 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..

5. L'apprentissage est une activité qui combine une activité productive et une activité constructive. Par l'activité productive un acteur transforme le réel, que cette transformation soit matérielle, symbolique ou sociale. Par l'activité constructive, le même

acteur se transforme lui-même en transformant le réel. L'articulation entre activité productive et activité constructive donne lieu (ici) à deux remarques : 1. activité productive et activité constructive sont indissolublement liées ; 2. la relation de subordination entre les deux peut s'inverser : dans le cas le plus fréquent, la situation de travail, l'activité productive est le but de l'action ; l'activité constructive est un effet non intentionnel et plus ou moins important de l'activité productive. Mais quand on est dans une situation dédiée à 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 (activité constructive). Cette tâche-support peut être peu visible (prendre des notes, écouter), ou elle peut être très visible : tous les problèmes et exercices scolaires sont de cet ordre. La tâche va être évaluée par un critère de réussite ; 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 à 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 glissement » (Clauzard, 2005) et de contrôler qu'au-delà de la réussite le registre épistémique a bien été sollicité.

UNE PREMIÈRE APPROCHE DE L'ANALYSE DE L'ACTIVITÉ D'UN ENSEIGNANT : CONDUIRE UNE CLASSE

85

De ces considérations sur l'apprentissage, je retire trois choses concernant les tâches des enseignants : ils ont à :

- transmettre un patrimoine (corps de savoir) ;
- mettre en scène des situations générant un apprentissage ;
- assurer une activité d'étayage auprès des apprenants.

Dans un premier temps, je ferai abstraction de la dimension de co-activité, c'est-à-dire de l'activité spécifique des élèves, considérant la classe comme une entité, représentant un système dynamique (Rogalski, à paraître). Ma première hypothèse est donc : conduire une classe, c'est gérer un environnement dynamique, dans le but de l'appropriation d'un savoir. Le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action me paraît un cadre adéquat pour analyser l'organisation de l'activité enseignante, considérée comme le pilotage d'une entité dynamique. L'idée de Vergnaud (1990) 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, si on me passe cette expression. J'appelle « petits schèmes » des schèmes sensori-moteurs, ou plus exactement perceptivo-gestuels, dont l'archétype est le geste (du mime, du danseur, ou de l'artisan, mais aussi les gestes de la vie quotidienne : monter un escalier, danser la valse, raboter une planche, maçonner une surface). J'appelle « gros schèmes » ceux qui relèvent de l'organisation globale d'une activité complexe : jouer au volley, 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 couplages : le premier couplage désigne le couple schème-situation : il n'y a de schème qu'en référence à une classe de situations. Comme le dit Leplat (1997) pour les compétences, qui est le terme pragmatique pour désigner un schème : « On est compétent pour une classe de situations 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, ce que j'appelle pour ma part un modèle opératif. La dimension d'adaptation correspond à ce que Vergnaud appelle « les inférences en situation ». Or il est clair que le rapport entre invariance et adaptation, notamment la part d'adaptation, varie beaucoup selon les types d'activités : une activité très taylorisée de conduite de machine laisse peu de place à l'adaptation à la variété des situations (mais elle existe !). Une activité de pilotage d'une classe laisse énormément de place à l'adaptation au contexte.

Chez Vergnaud, il y a incontestablement un glissement entre les « petits » schèmes et les « gros ». Pour lui, l'élargissement du concept de schème du geste à l'organisation d'activités complexes est une des hypothèses fortes de son cadre théorique. Mais elle peut entraîner des contresens. Car quand on a affaire à des organisations d'activités complexes, on a forcément une organisation hiérarchisée de l'activité : des gestes professionnels élémentaires vont être intégrés dans des organisations plus « macro », comme Michel Récopé (1996) l'a fort bien montré à propos du jeu de volley.

En didactique professionnelle, j'ai été amené à parler de concepts pragmatiques, de structure conceptuelle d'une situation, de modèles opératifs. On est bien dans une perspective de conceptualisation dans l'action, qui envisage une organisation d'activités complexes sous la forme de « gros » schèmes. Je cherche en particulier à bien mettre en évidence les deux couplages : le couplage schème-situation, avec l'articulation structure conceptuelle de la situation (du côté de la situation) et modèle opératif (du côté du schème et des invariants qui en sont le noyau). Et le couplage

invariance-adaptation : l'invariance est représentée par des concepts organisateurs qui servent à orienter et guider l'action, notamment à établir un bon diagnostic de situation. 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 quand on a affaire à des systèmes ou des environnements dynamiques : dans ce cas, chaque situation est singulière, mais s'il n'y avait pas un modèle opératif préalablement construit, les acteurs devraient tout réapprendre à chaque fois. En conséquence, le terme « organisateur de l'activité » désigne pour moi 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 (couplage schème-situation) certaines dimensions objectives de la situation qu'il faut nécessairement prendre en compte pour que l'action soit efficace. On cherche à faire une analyse intrinsèque de l'activité, même si, dans la tradition de l'ergonomie francophone, l'analyse de l'activité est précédée d'une analyse de la tâche, qui lui sert d'introduction.

La tâche d'un enseignant

Sur ce point, je vais m'inspirer de deux auteurs. Valot (2006), ergonomiste, fait une différence entre les « tâches tayloriennes » et les « tâches discrétionnaires ». Une tâche taylorienne est caractérisée par « l'attribution stable d'actions parcellaires et de procédures ». Dans les tâches discrétionnaires, le processus est réglé de l'extérieur, mais « avec obligation de décider et de choisir, dans un cadre de dépendance ». Dans ce genre de tâche, il y a obligation de résultats sans certitude de moyens. La gestion de l'écart entre résultats et moyens est déléguée à l'acteur. C'est à lui également à gérer ses propres ressources. Il est clair que la tâche de l'enseignant est une tâche discrétionnaire : le but est fixé de l'extérieur, mais il y a une grande latitude dans le choix des modalités d'action. Dans le couplage invariance-adaptation la part d'adaptation et d'initiative est très grande.

Le deuxième auteur auquel je me réfère est D. Bucheton (à paraître). Par rapport à la tâche de l'enseignant elle identifie ce qu'elle appelle des « préoccupations », qui sont toutes en référence aux objets de savoir : 1. l'atmosphère consiste à créer et maintenir des espaces dialogiques avec les apprenants ; 2. le tissage consiste à donner du sens, de la pertinence à la situation et au savoir visé ; 3. l'étayage est la fonction la plus manifeste de la tâche : il consiste à faire comprendre, faire dire, faire faire ; 4. 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. Mais je retiendrai surtout qu'on a une tâche à dimensions (préoccupations)

multiples, même si toutes sont orientées en direction des objets de savoir. Il n'est pas possible d'oublier une de ces préoccupations. On a donc une structure conceptuelle de la situation complexe, avec de nombreux concepts organisateurs, si on retient l'analyse de Bucheton, mais impliquant beaucoup de latitude dans sa réalisation.

L'activité de l'enseignant : « piloter » une classe

L'analyse de l'activité d'un acteur est toujours quelque chose de singulier : je ne peux donc pas en parler ici. Mais on peut repérer un canevas général. Je vais, là encore, m'inspirer de Valot, en tentant une comparaison, apparemment hardie, mais qui me paraît éclairante. Dans la tradition des études ergonomiques francophones qui centrent l'analyse de l'activité sur une comparaison tâche – activité et une analyse des écarts, Valot, dont la spécialité est l'analyse de l'activité de pilotes d'avions de chasse effectuant une mission, a complexifié le schéma classique. Il distingue : 1. le vol technique optimal, celui que personne ne fait ; 2. le vol planifié, qui tient compte de la compétence que le pilote s'attribue ; c'est le vol que personne ne suit ; 3. le vol effectué, caractérisé par les écarts contrôlés par rapport au vol planifié ; 4. le vol redouté, qui est celui que tout le monde cherche à éviter, car il entraîne des écarts intolérables avec l'objectif visé. Osons la comparaison et remplaçons « vol » par « cours » : on aura : 1. le cours technique optimal, celui que personne ne fait ; 2. le cours planifié, que personne ne suit exactement ; 3. le cours effectué, avec ses écarts, acceptables, par rapport au cours planifié ; 4. le cours redouté, celui qui fait apparaître des écarts tels que l'objectif est perdu en route. On est bien dans le contexte d'une tâche discrétionnaire : l'initiative est grande, mais il faut qu'elle s'inscrive dans des limites en constituant ce que Valot appelle une « gestion par enveloppes ». Autrement dit, il y aura de l'improvisation et de la participation, mais dans des limites dont l'enseignant cherche à ne pas sortir. Valot repère une autre caractéristique, ce qu'il appelle la gestion de l'imprécision : si on se représente le cours comme un parcours, 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 le fil conducteur que l'enseignant a dessiné dans sa préparation et l'accueil des questions, des interventions des élèves, qui permettent leur enrôlement et leur participation. Supposons (au hasard !) un cours de didactique professionnelle sur l'analyse de l'activité fait par un enseignant à des adultes : il sera indispensable d'être précis quand on donnera des définitions. Mais l'enseignant aura besoin des questions, interventions, objections de ses étudiants pour que le cadre théorique présenté prenne sens. Si les étudiants restent silencieux, l'enseignant suivra sans peine son fil conducteur, mais sans savoir l'effet qu'il produit. Si le cours se transforme en une suite de questions-réponses, le risque est de perdre de vue le fil conducteur, mais l'avantage est que l'exposé théorique prend sens parce qu'il est mis en situation. Et

le danger est que l'enchaînement des questions-réponses aboutisse à un moment à sortir de l'enveloppe et à perdre de vue l'objectif.

Une activité organisée de façon hiérarchisée

Il s'agit de comprendre l'organisation d'une activité complexe. C'est pourquoi je reprendrai la distinction en niveaux proposée par A. Robert et P. Masselot (dans ce numéro) :

- au niveau micro, il y a les gestes professionnels, automatismes, routines, qui sont des éléments indispensables pour le bon déroulement de l'action ;
- au niveau meso (ou local), on trouve ce que j'ai appelé les « gros » schèmes : la gestion de la classe, avec préparations et improvisations ;
- mais il y a aussi un niveau macro, sur lequel je reviendrai plus loin, qui inclut conceptions et valeurs.

On aurait ici une approche complémentaire des organisateurs de l'activité : à côté des concepts organisateurs, développés plus haut, il y a aussi les niveaux d'organisation, caractéristiques de toute activité complexe.

J'en suis resté pour l'instant à des réflexions sur l'analyse de l'activité enseignante comme conduite d'une classe en vue de l'appropriation d'un savoir. Les élèves qui font face à l'enseignant sont traités comme une entité globale, un ensemble qui a sa dynamique propre et qui réagit globalement aux interventions de l'enseignant. On voit bien que ce n'est pas suffisant : il manque la co-activité et les interactions qu'elle entraîne. Ma conviction est que pour aborder cette dimension, le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, et notamment de la didactique professionnelle (concepts pragmatiques organisateurs, structure conceptuelle de la situation, modèle opératif) ne suffit plus. Il faut trouver autre chose, non pas pour écarter le cadre précédent, mais pour le compléter.

Essai d'analyse de la co-activité

Je partirai des observations faites par Isabelle Vinatier quand elle analyse des situations très particulières où sont en présence un enseignant et un élève en grande difficulté (Vinatier, 2005). J'ai noté en particulier une situation très intéressante : un élève, qui a de grandes difficultés de lecture, utilise tous les expédients pour éviter de lire. L'enseignant intervient alors et son intervention peut se résumer en trois points : 1. « tu ne lis pas » ; 2. « tu peux lire » ; 3. « allez, vas-y ». L'organisation de l'activité de l'enseignant peut s'analyser de la manière suivante : il y a d'abord un diagnostic de situation reposant sur des inférences (« tu ne lis pas ») ; il y a ensuite

une attribution de pouvoir à l'élève ; il y a enfin une injonction à passer à l'action. Vinatier utilise une méthode d'analyse qui s'appuie sur la pragmatique linguistique. Ce n'est pas cette partie technique que je retiendrai. Ce qui me paraît le plus intéressant c'est la relation interpersonnelle que l'enseignant réussit à établir avec cet élève : d'une part, il diagnostique une certaine forme d'activité (qui ne lui convient pas) ; d'autre part, il attribue à l'élève un vrai « pouvoir d'agir » (Rabardel, 2005), le traitant comme un « sujet capable » (Rabardel, Pastré, 2005). C'est la nature de cette relation qu'il me paraît intéressant d'approfondir. La situation repérée par Vinatier fonctionne avec un effet de loupe : ce qui, dans le quotidien de la classe, est noyé dans la diversité des échanges est ici patent. Car une des fonctions essentielles des enseignants est de diagnostiquer les moments effectifs d'apprentissage, mais aussi de pousser les élèves à se sentir en capacité d'apprendre. Quand on y réfléchit, il s'agit d'une relation de causalité très particulière, car elle consiste à agir sur le psychisme d'autrui, en commençant par évaluer ce psychisme d'autrui. Certes l'enseignant n'entre pas dans la « boîte noire » des élèves ; il s'appuie sur des indices. Mais 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 : évaluant la partie observable de l'activité, il infère et agit sur la partie interne non observable. C'est une activité subtile et aventureuse et il n'est pas facile de savoir si elle est fondée ou non.

Je me contenterai ici de chercher à l'éclairer, d'abord en revenant sur le concept de savoir, puis en faisant quelques remarques sur le concept de développement. Plaçons-nous d'abord du point de vue de l'élève. Dans l'apprentissage, la dimension de médiation est absolument centrale : on pourrait dire que l'apprentissage est un mouvement qui permet de passer de l'externe à l'interne, comme l'a bien vu Vygotski (1997 [1934]), du savoir considéré comme un patrimoine au savoir considéré comme une ressource intérieure. Au début de ce texte, je cherchais à identifier quel est l'objet de l'activité de l'enseignant. Je proposais une double réponse : savoir (objectif) d'un côté, connaissances (subjectives) de l'autre. Mais ce n'était qu'une réponse provisoire. 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. Je fais donc l'hypothèse que le concept de savoir est un « concept transitionnel », en m'inspirant assez librement de 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. On peut appliquer au savoir l'analyse qu'a fait Rabardel à propos des genèses instrumentales (Rabardel, 1995). Dans l'enseignement, l'objet savoir est transmis comme un patrimoine. Les enseignants le font en mettant en œuvre ce que Douady (1996) a appelé la dialectique outil-objet : les concepts sont appris grâce à

leurs applications, mais ils sont également compris grâce à leurs propriétés. 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 est transformé en savoir-instrument (4), c'est-à-dire intériorisé par le sujet et intégré à ses schèmes. La mission essentielle des enseignants est de veiller à cette transformation, en étant attentifs à tous les indices qui donnent à penser que le processus est en cours chez les élèves. Elle consiste tout particulièrement à intervenir quand l'enseignant est convaincu que le processus est dans l'impasse (« tu ne lis pas »), mais aussi à intervenir quand il a la conviction que le processus est en cours. On peut penser que l'expertise d'un enseignant expérimenté tient beaucoup à cette capacité à repérer ces moments d'apprentissage.

Il me semble qu'on peut encore aller un peu plus loin : les enseignants sont aussi des éducateurs, en ce sens qu'ils sont amenés à susciter, on dirait presque à provoquer, ces épisodes d'apprentissage. Il me semble que l'activité d'un enseignant demeure incompréhensible si on l'ampute d'un de ses objectifs, certes un des plus difficiles à saisir : susciter du développement cognitif chez les élèves. Durand (1998) a bien montré que ce n'est pas cet objectif qui fonctionne comme régulateur de l'activité au quotidien. Mais si on en fait abstraction, l'activité enseignante perd son sens. Il me semble qu'on est là au niveau des valeurs et que, contrairement aux analyses d'activités portant sur la conduite de systèmes techniques, ce niveau des valeurs ne peut pas être occulté dans l'analyse de l'activité enseignante. Le développement chez les humains est une chose fragile : un rien, un échec momentané, une remarque déplacée peuvent le stopper pour un temps difficile à apprécier. C'est pourquoi il est important que les enseignants créditent leurs élèves d'un pouvoir d'agir. Évidemment il est souhaitable qu'ils le fassent de façon réaliste : il ne s'agit ni de croire qu'on lit dans l'avenir, ni de faire preuve d'un optimisme béat. Il faut pousser les élèves à agir et penser « juste une tête au-dessus d'eux-mêmes », comme disait Vygotski. Telle est, me semble-t-il, la manière dont on peut concevoir, vue du point de vue des enseignants, la « zone de proche développement ». Il me semble que les grands professeurs ont cette capacité de pousser leurs élèves dans leur propre développement. Ainsi, à côté d'organismes plus classiques de l'activité enseignante, on peut penser qu'il existe des organismes de plus grande profondeur, portant sur le développement.

4 - Il faudrait faire ici la différence entre « outil » au sens de Douady et « instrument » au sens de Rabardel. Douady a en vue deux modalités d'apprentissage d'un concept, par ses applications et par ses propriétés. Rabardel a en vue le processus d'appropriation d'un « outil » en général, qu'il soit de nature matérielle ou symbolique : après genèse instrumentale, l'outil devient prolongement du corps propre, partie intégrante du schème. Mais rien n'empêche de considérer cet instrument comme un objet, pour en étudier les propriétés.

Conclusion

Les organisateurs de l'activité ne sont pas des déterminants extérieurs à l'activité elle-même. L'approche par l'analyse de l'activité implique que l'on cherche à comprendre l'activité de l'intérieur, par son organisation interne. Les organisateurs de l'activité sont principalement de nature conceptuelle, mais il s'agit de concepts en acte, qui servent à orienter et guider l'action. Il faut compléter ce point de vue par l'idée que dans les activités complexes l'activité est organisée par niveaux hiérarchisés. Je fais par ailleurs l'hypothèse qu'il existe deux sortes de concepts organisateurs : ceux qui permettent de comprendre l'organisation de l'activité dans le cadre du couple schème – situation. Ce sont des concepts pragmatiques (ou pragmatisés) : la situation est appréhendée comme une entité globale, plus ou moins dynamique. Mais il y a 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.

BIBLIOGRAPHIE

- BAUTIER E., GOIGOUX R. (2006). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse rationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- BUCHETON D. (à paraître). « Le rôle intégrateur du langage », in P. Pastré, Y. Lenoir (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat : un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Toulouse : Octares.
- CANGUILHEM G. (1989). *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris : Vrin.
- CLAUZARD P. (2005). « Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire », in *Former des enseignants professionnels : savoirs et compétences*, actes du colloque international inter-iufm, IUFM des Pays-de-la-Loire.
- DOUADY R. (1986). « Jeux de cadre et dialectique outil-objet », *Recherches en didactique des mathématiques*, 7 (2), p. 5-31.
- DURAND M. (1998). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF.
- LÉONTIEV A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*, Moscou : Éditions du Progrès.
- LEPLAT J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : PUF.
- NUMA-BOCAGE L. (2007) (à paraître), « La médiation didactique : un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant », *Carrefours de l'éducation*, Amiens : CRDP, IUFM.
- PASTRÉ P. (2005). « La deuxième vie de la didactique professionnelle », *Éducation permanente*, 165, p. 29-46.

- RABARDEL P., PASTRÉ P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception*, Toulouse : Octarès.
- RÉCOPÉ M. (1996). *Statuts et fonctions du schème de duel dans l'organisation de l'action motrice d'opposition*, thèse de doctorat, Paris V.
- ROGALSKI J. (à paraître). « Cadre général de la théorie de l'activité. Une perspective de psychologie ergonomique », in F. Vandebrouck (dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants*, Toulouse : Octarès.
- SAMURÇAY R., RABARDEL P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions », in R. Samurçay, P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès, p. 163-180.
- SENSEVY G., MERCIER A. (2007). *Agir ensemble*, Rennes : PUR.
- VALOT C. (2006). *Conférence sur la métacognition, Séminaire doctoral de didactique professionnelle*, CNAM.
- VERGNAUD G. (1990). « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, 10 (2.3), p. 133-170.
- VERGNAUD G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J.-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, p. 275-292.
- VINATIER I. (2005). « Les enjeux interactionnels de la demande d'aide », in L. Talbot (dir.) *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse : Erès.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*, Paris : La Dispute (1^{re} éd., 1934).
- WINNICOTT D. (1975). *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard.

AUTOUR DES MOTS

« ORGANISATEURS DE LA PRATIQUE ET/OU DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE »

CETTE RUBRIQUE PROPOSE AUTOUR D'UN OU DE QUELQUES MOTS UNE HALTE PENSIVE À TRAVERS UN CHOIX DE CITATIONS SIGNIFICATIVES EMPRUNTÉES À DES ÉPOQUES, DES LIEUX ET DES HORIZONS DIFFÉRENTS.

La notion d'organisateur a, depuis quelques années, pris de l'épaisseur dans le champ des recherches sur les pratiques enseignantes. On parle de manière spécifique aujourd'hui d'organiseurs de la *pratique enseignante* et d'organiseurs de l'*activité enseignante*. Mais, tout en ayant recours au même terme, il s'en faut que tous les chercheurs lui donnent le même sens, chaque occurrence renvoyant à un vaste champ de recherches diversifiées. Toutefois, à travers la variété de ses usages, cette notion témoigne de l'émergence, au sein d'orientations de recherches à la fois différentes et complémentaires, d'une intelligibilité nouvelle du processus enseignement-apprentissage. La pluralité convoquée ici écarte l'idée qu'il existerait un modèle unique qui puisse être appliqué à l'ensemble des variables et à leur articulation à différents niveaux hiérarchiques d'organisation du métier d'enseignant.

95

La notion d'organisateur est articulée à la notion de pratique, à celle d'activité, voire à celle de travail enseignant. Nous allons chercher dans un premier temps à comprendre le sens de cette articulation. Est-ce que les recherches orientées vers le repérage des organisateurs d'une pratique, d'une activité ou du travail enseignant portent chacune un éclairage spécifique sur le processus d'enseignement-apprentissage? Une unité est-elle repérable? Si non, quelles sont les différentes modalités d'usage de la notion d'organisateur que l'on peut repérer dans chacun de ces champs? Peut-on penser alors une redistribution qui montre la valeur heuristique et le sens de cette notion?

Organisateur, pratique, activité. Après avoir défini les trois termes nous en repèrerons quelques modalités d'usage et conclurons sur leur portée dans le champ des recherches sur les pratiques enseignantes et celui de la formation des enseignants.

Organisateur, pratique, activité

En première approximation, la notion d'*organisateur*, dérivée d'organe, désigne (cf. *Le Grand Robert*) le fait de « rendre apte à la vie », ce qui dote d'une structure ou d'une constitution déterminée, d'un mode de fonctionnement qui organise les parties d'un ensemble. C'est aussi ce qui prépare une action ou une suite d'actions pour qu'elles se déroulent dans les conditions les meilleures, les plus efficaces. Partir à la recherche des organisateurs de la pratique, de l'activité ou du travail enseignant, c'est donc faire l'hypothèse qu'au-delà de la grande variabilité de ce qui peut être observé dans les classes, où interagissent enseignants et élèves, que ce soit pour un même professionnel ou pour plusieurs dans la conduite d'une même séance de classe, on peut repérer une variété de modes d'organisation. Ces modes peuvent se situer à différents niveaux hiérarchiques qu'identifient différentes recherches. L'enjeu est de taille : admettre que la pratique, l'activité, le travail enseignant relèvent d'organiseurs, oblige à chercher à expliquer et comprendre à la fois la variabilité et la stabilité des processus d'enseignement-apprentissage autrement qu'à partir de rapports de détermination (voir l'éditorial de ce numéro).

La notion de pratique

La *pratique* ou *praxis* est « l'action par laquelle l'homme transforme le milieu naturel pour répondre à ses besoins, en s'engageant collectivement dans des structures sociales déterminées et déterminantes de son être, de sa conscience » (*Le Grand Robert*). La notion de « pratique » se situe ainsi à l'articulation de deux types de composantes, celles qui sont personnelles et celles qui sont collectives : les premières impliquent un engagement singulier et un engagement dans un groupe professionnel, une action finalisée située et inscrite dans un contexte général organisationnel, une dimension englobante de type praxéologique et une dimension adaptée à un besoin spécifique de type pragmatique. Les secondes supposent une culture professionnelle collective qui colore la pratique singulière de chaque professionnel et la détermine à chacun des niveaux évoqués ci-dessus : au niveau de l'engagement personnel, au niveau de l'action inscrite en situation, au niveau des valeurs dans la place que prend l'acteur dans la structure organisationnelle dans laquelle il se situe. Si la pratique est toujours une pratique de « quelque chose », la pratique enseignante ne peut pas être conçue comme l'application d'une méthode pédagogique (Bru, 1994). Dans cette perspective, les pratiques enseignantes sont étudiées à partir de leurs composantes, appelées « variables d'action » (Bru, 2002) que l'auteur définit ainsi : « Les variables didactiques sont en rapport avec le savoir à enseigner ; les variables relatives aux processus relationnels et de gestion de classe sont appelées variables de processus pédagogiques et les variables d'organisation pédagogique ».

gique se rapportent au temps, à l'espace, au groupement des élèves, à l'utilisation du matériel. »

La pratique, « c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne » (Altet, 2003). Elle correspond à un champ d'activités humaines déterminées par des procédés, des conduites propres à une personne ou à un groupe professionnel marqué par une culture, une idéologie, des techniques. « C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse. D'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies et les idéologies qui sont invoqués » (Beillerot, 1998).

« Le terme « pratique » est utilisé pour qualifier tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classes. Le mot « activités » est réservé à des moments précis de ces pratiques, référé à des situations spécifiques dans le travail enseignant : activités en classe, activités de préparation, voire d'élaboration de contrôle pour les élèves, activités de concertation... » (voir article de P. Masselot et A. Robert, dans ce numéro). La notion de pratique est donc multidimensionnelle et englobante.

La notion d'activité

La notion d'activité trouve son origine dans la psychologie du travail. Cette notion s'est beaucoup développée dans une perspective d'analyse du travail. Quand on l'applique aux relations enseignants-élèves, on fait l'hypothèse que le métier d'enseignant est un métier au même titre que les autres, ce qui implique qu'il aura ses spécificités, mais qu'on peut le comprendre en le situant dans un ensemble plus général, celui de l'activité d'humains sur et avec d'autres humains, dans lequel on trouvera les activités de service, d'aide et de conseil, de travail social, etc. On peut résumer ce qu'apporte cette notion d'activité en trois points : 1. l'analyse de l'activité implique une analyse préalable de la tâche à effectuer (« un but dans des conditions déterminées », dit Léontiev). Mais attention ! L'analyse de la tâche n'est qu'un préalable à l'analyse de l'activité, qui est le but de l'analyse du travail. Plus précisément, l'activité ne se réduit jamais à la simple exécution de la tâche : elle la déborde toujours de quelque manière. C'est l'hypothèse de base de ce qu'on pourrait appeler l'école ergonomique de langue française : le travail effectif a toujours une dimension créatrice, de sorte qu'il y a plus dans l'activité que dans la tâche à effectuer. Cela est particulièrement important pour l'activité d'un enseignant ; 2. l'analyse de l'activité

repose sur un deuxième postulat, selon lequel l'activité humaine est organisée, sous la forme d'un couplage entre le sujet agissant et la situation qui lui fournit à la fois des ressources et des contraintes. C'est cette organisation de l'activité qui rend celle-ci efficace, compréhensible, reproductible et analysable. Selon le cadre théorique auquel on se réfère, conceptualisation dans l'action, action située, clinique de l'activité, on fera ressortir une ou plusieurs dimensions caractéristiques de ce couplage ; 3. depuis quelques temps, les recherches en analyse de l'activité cherchent à déplacer quelque peu le paradigme « tâche-activité » (1) : on cherche à réaliser des analyses intrinsèques de l'activité, pour éviter que l'analyse préalable de la tâche ne serve de filtre pour l'analyse de l'activité. On pourrait dire que l'analyse de l'activité cherche à prendre de la distance par rapport à l'analyse de la tâche, mais qu'elle conserve le principe de s'appuyer sur le couplage entre l'activité et la situation. Dans l'activité enseignante, le couplage situation-activité prend des configurations qu'il est important d'identifier et d'analyser.

Différentes modalités d'usage de la notion d'organisateur

Les différentes modalités d'usage de la notion d'*organisateur* auxquelles nous faisons référence montrent qu'il n'existe pas de modèle unique qui puisse être appliqué à l'ensemble des variables et à leur articulation à différents niveaux hiérarchiques d'organisation de la pratique, de l'activité et/ou du travail enseignant. En même temps, elles montrent la portée intégrative de cette notion que nous développerons à travers les différentes modalités d'usage que nous allons évoquer ci-dessous. On verra que les variations d'usage de la notion d'organisateur (en fonction des objets de la situation sur lesquels elle porte) se traduisent par leur distribution entre les extrémités de ce qu'on pourrait considérer comme un spectre. En effet, les différentes analyses de la pratique et/ou de l'activité enseignante se concentrent diversement (suivant les objets) sur les rapports rationnels comme sur les rapports subjectifs de l'enseignant à ses situations professionnelles. Ainsi, d'un côté du spectre on situerait les analyses qui prennent en compte dans l'organisation de la pratique et/ou de l'activité de l'enseignant les dimensions objectives de la situation d'enseignement-apprentissage comme, par exemple, le rapport tâche-savoir, le choix des tâches proposées, leur quantité, leur ordre, le temps de travail individuel donné aux élèves..., alors qu'à l'autre extrémité se situerait ce qui peut structurer les rapports entre les humains (au sens psychique du terme). Cette distribution témoigne de la complexité de l'objet qu'elle illustre et laisse par ailleurs pressentir sa portée heuristique. En bref, cette métaphore a pour objectif de rendre compte de différentes variations dans ce qui organise la dynamique des situations d'enseignement-apprentissage. La variété

1 - Voir à ce titre les travaux d'Y. Clot (1995) et ceux de J. Theureau (1992).

des composantes ainsi distribuées de l'épaisseur à la notion même d'organisateur, celle-ci se construisant selon deux lignes de force :

1. celle du rapport construit par le sujet à la situation avec les capacités d'adaptation que cela implique, la construction de signification qu'opère le sujet, la prise en compte des interactions sociales dans lesquelles il s'inscrit. Cette première ligne de force nous oriente vers l'idée que la notion d'organisateur englobe une réalité interne au sujet avec, en outre, ses motivations, ses intentions, et les schèmes qu'il développe dans sa confrontation aux situations ;

et, à un autre niveau :

2. celle de la conception d'un système hiérarchique et emboîté pour prendre en compte la variabilité des composantes personnelles du professionnel, les transformations de l'objet du savoir et l'élaboration collective de l'activité interlocutoire. Ainsi, nous entendons par système hiérarchique et emboîté l'idée que les organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignantes contiennent des composantes qui relèvent de la personnalité de l'enseignant, lesquelles s'articulent, à un niveau plus large, aux composantes du champ didactique de référence, lesquelles sont déterminées par le cadre institutionnel et politique d'exercice du métier. Il peut y avoir tension entre ces composantes qui ne sont accessibles que par l'analyse. La notion d'organisateur est donc aussi à comprendre comme une régularité découverte après coup, au terme d'une démarche scientifique.

L'ensemble des équipes qui développent des recherches dans ce champ utilise la notion pour rendre compte d'une organisation interne au sujet et, en même temps, du fait que celle-ci n'est accessible que par l'analyse.

DEUX LIGNES DE FORCE DANS L'USAGE DE LA NOTION D'ORGANISATEUR

Le rapport sujet-situation

Des capacités d'adaptation

Dans le rapport du sujet à la situation, sont mises en exergue les capacités d'adaptation du sujet à son environnement. Les cadres d'analyse explicitent l'articulation activité-processus d'apprentissage et/ou de développement du sujet.

Avec la notion de « configuration d'activité collective » développée par Durand, Veyrunes, Gal-Petifaux (2003), l'activité individuelle résulte d'un couplage activité-situation. Ce couplage, en référence aux travaux de Maturana et Varela (1987), est fondé sur le principe que tout système vivant maintient sa structure et se développe

Le couple conceptuel « schème-situation » (Vergnaud, 1994) est inscrit dans un principe fondamental de la théorie piagétienne de la connaissance comme activité du sujet : « Connaître ne consiste pas à copier le réel mais à agir sur lui et à le transformer » (Piaget, 1992). Cependant, et ce point est très important, G. Vergnaud précise que le schème dans sa généralité s'adresse à une classe de situations. C'est là un point essentiel pour l'éducation et le travail car la notion de « situation » (voir les travaux de Brousseau) ouvre l'espace d'intervention pour l'enseignant et le formateur. « La connaissance étant adaptation, ce sont les schèmes qui s'adaptent et ils s'adaptent à des situations » (Vergnaud, 2001). Le schème désigne une organisation de l'activité qui dépend de la situation dans laquelle l'activité du sujet est impliquée. Avec ce couple conceptuel, G. Vergnaud généralise l'usage du concept de schème à toutes les situations où l'action d'un sujet est organisée avec régularité et souplesse : « Un schème est une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données ». Mais surtout, Vergnaud introduit l'analyse de l'activité avec cette notion en distinguant, dans le schème, quatre composantes : des buts et des sous-buts ; des règles d'action de prise d'information et de contrôle ; des inférences en situation et des invariants opératoires. Cela revient à analyser le schème en représentant des niveaux hiérarchiques du plus superficiel au plus profond, le plus profond étant celui des invariants opératoires, concepts en acte et théorèmes en acte ou principes tenus pour vrais par le sujet en situation. C'est en ce sens qu'on peut dire que la conceptualisation est au cœur de l'action du sujet, même si elle est la plupart du temps implicite (Pastré, 1999).

Avec la notion de « configuration d'activité collective » (Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, 2007), l'activité d'un sujet repose toujours sur un processus de construction ou d'attribution de significations (Theureau, 2004). Ces dernières sont en relation directe avec l'organisation de l'action des sujets. Les acteurs sont ainsi engagés dans la construction d'un « monde propre » significatif pour eux. Pour comprendre les configurations d'activité, il est nécessaire d'accéder au couplage action-situation et aux significations différentes que les acteurs attribuent à leurs actions. L'appréhension globale de cette configuration revient au chercheur à partir de la prise en compte du point de vue de chacun des acteurs et de son dépassement.

La construction de significations par un sujet est en question dans la théorie des champs conceptuels de G. Vergnaud, reprise par P. Pastré, lorsque sont interrogés les représentations, les raisonnements, les stratégies des professionnels dans une perspective de développement de leurs compétences, c'est-à-dire de formation au sens large et qui définit le courant de la « conceptualisation dans l'action » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Il est alors question de « catégories » ou « concepts en actes » de « concepts pragmatiques » (Pastré, 1997) qui permettent à un enseignant de voir, d'interpréter, de faire des diagnostics en situation. « Un maître improvise souvent et ne peut avoir l'expérience de tous les cas de figure qui peuvent se présenter ; d'autre part il n'est pas en mesure, souvent, de mettre des mots sur les phénomènes qui se reproduisent, même s'il réagit de manière adaptée. La forme opératoire de la connaissance est toujours plus riche et plus subtile que la forme prédicative, dans les compétences du maître comme dans les autres. » (Samurçay, Vergnaud, 2000)

L'attribution de significations est également en question, mais avec une entrée psychanalytique cette fois, dans la définition de l'acte qui sert de support aux analyses développées par l'équipe de C. Blanchard-Laville. Il est en effet question « d'une rationalité d'un enseignant « compromise » par son inconscient », laquelle peut également être entendue comme un mode d'organisation de l'activité enseignante. Elle s'appuie sur le sens de l'acte qu'en donne G. Mendel : « Il n'y a pas d'acte sans un projet anticipateur volontaire et conscient qu'on essaie de mener à bien, et ce projet (qui participe de l'action) se construit avant l'entrée dans l'acte. Il n'y a pas d'acte sans un tel projet d'action qui se continue durant le temps de l'acte mais l'acte ajoute un "quelque chose" de très particulier que tout praticien connaît car il doit s'y affronter quotidiennement. Ce "quelque chose" [...] n'est rien moins aléatoire que la rencontre interactive du sujet et de la réalité » (Mendel, Dosse, 1999). Les *organiseurs*, dans cette perspective, peuvent donc être compris comme présidant à « une décision de l'enseignant résultant alors d'une sorte de dialogue intrapsychique plus ou moins conflictuel. Dans le modèle topique et dynamique de l'appareil psychique professionnel pour l'enseignant, le moi professionnel, siège de la décision, est en fait pris à partie par les autres instances psychiques, d'un côté, le « ça » qui est sous l'emprise des pulsions et compulsions du professeur en situation, de l'autre, son « sur-moi » et son « idéal du moi » professionnels qui sont ici particulièrement sollicités par l'idée de faire une leçon modèle. » (Blanchard-Laville, 2003)

Des relations d'interdépendance entre les acteurs engagés dans la classe

Le concept de « configuration d'activité collective » (Veyrunes) donne une place très importante aux relations d'interdépendance dans lesquelles les personnes se trouvent engagées. C'est ainsi que dans ce cadre théorique, il est question de

« configurations sociales » qui sont construites par l'activité collective résultant de l'interaction des acteurs en situation. « Ces configurations sociales sont des constructions des acteurs individuels qui interagissent collectivement dans la situation, sans pour autant relever de leur volonté et de leur conscience. Elles sont des formes ou des gestalt qui se détachent sur un fond, sont délimitées dans l'espace et le temps, et peuvent être décrites comme des processus émergents de répartition et d'équilibration dynamique des tensions » (Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, à paraître). En ce qui concerne le métier d'enseignant, les configurations d'activité offrent un registre des possibles pour l'actualisation des préoccupations essentielles qui le caractérisent : maintenir l'ordre dans la classe, faire travailler les élèves, faire apprendre (Doyle, 1986 ; Durand, 1996). Comprise dans la même notion, on retrouve l'actualisation des possibles répondant aux préoccupations des élèves : réaliser des tâches, se trouver une place dans le groupe, gérer une bonne image de soi. Entre ces deux types de préoccupations, il y a plus ou moins convergences, tensions et recherche d'équilibre.

Avec cette orientation, c'est donc l'interaction entre l'enseignant et la situation qui est centrale. L'acteur enseignant construit la situation, et réciproquement la dynamique de la situation influe sur son cours d'action. Accéder à ce type d'*organisateur*, c'est comprendre les *significations construites par les différents acteurs, lesquelles forment système*, et sont révélatrices des rapports dynamiques entre les sujets et leur environnement social.

Dans une orientation relativement proche, l'équipe du CREFI de Toulouse, coordonnée par M. Bru, fait l'hypothèse qu'il existe « des processus organisateurs dont la connaissance devrait permettre de saisir comment l'enseignant en vient à créer et à transformer les conditions (cognitives, relationnelles, communicationnelles, sociales, temporelles, matérielles...) auxquelles les élèves sont confrontés » (voir article de J. Clanet dans ce numéro). Ils considèrent alors avec la notion de « configuration de modalités » un ensemble de variables de situations d'enseignement-apprentissage : « variables liées à la tâche proposée aux élèves, variables qui relèvent des conditions relationnelles, motivationnelles et communicationnelles et des variables représentatives du dispositif matériel ». Ces variables sont représentatives des conditions créées par l'enseignant dans sa classe.

Cette interdépendance entre les acteurs est également en question dans le modèle explicatif de la pratique enseignante de M. Altet lorsqu'elle montre la cohérence du processus enseignement-apprentissage. Par des ajustements constants, mutuels, interactifs avec les élèves en situation, par une gestion de l'incertitude et des régulations, l'enseignant est amené à construire un équilibre dans son action et dans son

« travail sur autrui » écrit-elle. Ainsi, dans la perspective développée par l'auteur : « L'enseignant est à la recherche d'un équilibre entre différentes logiques en tension : logiques pédagogique, didactique, épistémique qu'il met en œuvre et logiques psychologique et sociale des élèves. Ces différentes logiques recouvrent des enjeux qui peuvent être contradictoires, en privilégier une peut se faire au détriment de l'autre. Nos travaux font l'hypothèse que c'est la maîtrise par l'enseignant des tensions entre les logiques en partie contradictoires, qui fait la réussite de la séquence à partir de la recherche d'"un équilibre" obtenu par les ajustements permanents d'adaptation de l'enseignant » (2003). Dans cette perspective, accéder aux *organismes*, c'est cerner entre les différentes logiques en tensions les ajustements de l'enseignant, en situation.

Cette interdépendance se traduit dans l'activité interlocutoire entre l'enseignant et les élèves. La notion de « boucle d'échanges verbaux » (Numa-Bocage, 2007) permet d'identifier des épisodes cognitifs construits interactivement entre l'enseignant et l'élève. L'auteur modélise à travers cette notion le contenu de l'objet et l'aide à l'apprentissage apportés par l'enseignant. Cette modélisation s'inscrit dans la distinction faite entre deux attitudes possibles suivant la réaction de l'enfant à l'intervention de l'enseignant « dans le cadre de la tutelle, c'est l'exécution des tâches qui détermine les interventions du professeur, alors que dans le cadre de la médiation, c'est le rapport au savoir qui est travaillé » (Weil-Barais, 1998).

Un enseignant construit et organise une situation d'enseignement-apprentissage à travers le principe de co-activité qui préside aux échanges (Vinatier, Numa-Bocage, 2007). Il faut entendre le fait qu'à partir d'attentes, de représentations et de buts différents de celui de l'enseignant, les élèves vont modifier ce qui pouvait être initialement prévu (Vinatier, 2005). Une séance de classe produit un discours qui va se construire progressivement par les échanges, nourris d'enjeux de personnes, de co-élaboration conceptuelle et/ou pragmatique, de négociations à propos des « objets » dont on parle. Les interlocuteurs vont ainsi participer à l'élaboration d'une intrigue verbale avec des épisodes, des moments critiques dont ils seront les héros. Il est caractéristique de repérer que ces interactions sont fortement structurées et organisées et que leur analyse rend compte des schèmes interactionnels à visée relationnelle, conceptuelle et pragmatique. La notion d'*organisateur* est ainsi envisagée comme *espace transactionnel*, celui d'une *interactivité relationnelle, pragmatique et épistémique entre l'enseignant et l'élève* et dans le cadre duquel s'élabore un savoir commun relevant d'une co-activité située (voir article de Vinatier dans ce numéro).

UN SYSTÈME HIÉRARCHIQUE EMBOÎTÉ : DIFFÉRENTES ENTRÉES

Des composantes « personnelles, institutionnelles, sociales »

Avec la notion de « niveaux d'organiseurs », l'équipe de recherche en didactique des mathématiques (DIDIREM) cherche à imbriquer deux points de vue : celui de l'apprentissage des élèves et celui du métier. De ce point de vue, elle engage des recherches dans la perspective d'une « double approche » (Robert, Rogalski, 2002) qui se décline en trois temps : « Une analyse *a priori* des tâches proposées à partir des énoncés (reconstitution du projet de l'enseignant) ; une analyse *a posteriori* des déroulements (mise en actes de son projet par l'enseignant) s'intéressant, entre autres, au repérage des tâches prescrites, attendues et effectives et à une reconstitution des activités possibles des élèves » (Massetot, 2004).

Un type d'analyse développé par cette équipe a pour perspective d'identifier les variabilités des composantes personnelles dans la pratique enseignante pour comprendre les variabilités individuelles – différence expert/novice ; gestes professionnels et routines (Butten) ; logiques professionnelles (Massetot, 2008, à paraître) – « Les pratiques se conjuguent à diverses temporalités et diverses échelles d'activités. C'est là que nous avons fait intervenir ce qui nous semble ressembler à des organisateurs de la pratique, c'est-à-dire des dimensions analysables permettant de respecter la complexité tout en la découpant » (voir article de Masselot, Robert dans ce numéro). Les auteurs retiennent trois niveaux d'organiseurs : un niveau micro correspondant à l'étude des gestes élémentaires de l'enseignant, éventuellement automatisés ; un niveau local correspondant aux adaptations du professeur dans sa gestion de classe au quotidien ; et un niveau macro – intentions, projet, préparations, etc.

Un système organisé et hiérarchisé est également présenté par F. Tupin concernant la pratique de la personne enseignante (voir la table ronde dans ce numéro) : un niveau macro qui relève du système de valeurs portées par l'enseignant ; un niveau méso pour décrire les médiations éducatives et un niveau micro concernant l'étayage mis en place.

Les transformations de l'objet du savoir

L'équipe de la DIDIREM s'intéresse « à l'environnement mathématique dans lequel sont placés les élèves, aux itinéraires cognitifs qui leur sont proposés dans cette discipline, aux apprentissages potentiels que les activités proposées peuvent permettre de réaliser » (Massetot, Robert, *idem*). Différents niveaux d'organiseurs sont également envisagés par l'équipe du GRAFE (Groupe romand d'analyse du français

enseigné) de Genève pour décrire et comprendre aussi précisément que possible *les objets effectivement enseignés* en classe de français. L'examen porte sur la manière dont des objets inscrits dans les plans d'études comme objets à enseigner sont re-configurés et co-construits par les partenaires de la situation didactique à travers l'interaction en classe. Dans cette perspective, l'objet enseigné n'est pas défini comme un objet stable mais comme un objet qui se transforme dans le cadre de l'activité, grâce aux interactions complexes entre les trois pôles du triangle didactique constitué par l'enseignant, les élèves et les objets d'enseignement. Ils analysent ainsi comment l'objet d'enseignement est transformé par l'organisation séquentielle des séquences et les gestes professionnels des enseignants. (voir article de Cordeiros, Schneuwly dans ce numéro).

La construction de l'activité interlocutoir

Il est également question d'une structure hiérarchique à propos de *l'activité interlocutoire co-élaborée entre l'enseignant et les élèves* qui, à l'analyse (cf. Vinatier, CREN) permet de repérer différents niveaux d'organisation du texte co-produit entre les interlocuteurs. Un niveau macro, concernant la séance dans sa globalité, peut être lu comme une « intrigue » dans le sens que lui donne P. Pastré – à savoir une suite d'événements logiques et articulés –. Un niveau intermédiaire est constitué par les épisodes linguistiques où les interlocuteurs parlent de la même chose, vivent un événement; ce niveau permet de repérer les buts de chacun des interlocuteurs en fonction de « l'objet » des échanges. Un niveau local permet d'identifier l'ajustement relationnel (maintien de la relation) articulé à la gestion conjointe du contenu des échanges (voir son article dans ce numéro).

105

CONCLUSION

La reconstitution des différents usages de la notion « d'organisateur » de la pratique de l'activité et/ ou du travail enseignant témoigne de la grande complexité du réel auquel est confronté un enseignant et des multiples dimensions à prendre en compte si l'on se situe dans une perspective compréhensive des pratiques enseignantes.

C'est un « instrument », au sens psychique du terme, pour le chercheur, car il s'agit d'une notion qui permet d'analyser la multidimensionnalité de cette pratique professionnelle et donne la possibilité de rechercher d'autres niveaux d'intelligibilité des pratiques enseignantes (voir les « analyses croisées » de Clauzard, Veyrunes dans ce numéro). Cela se traduit par le fait (avéré) que des chercheurs appartenant à différents paradigmes, repèrent pour leur analyse les mêmes épisodes significatifs. C'est

un premier résultat heuristique car il rend compte de formes stables dans la conduite de séances dont la compréhension implique alors plusieurs niveaux de lecture articulés de l'activité et/ou de la pratique enseignante. Ce phénomène confère ainsi à la notion d'organisateur sa portée intégrative et vérifie l'intérêt de croiser des analyses. Un même épisode analysé au niveau de l'activité médiationnelle, intersubjective et didactique par exemple, permet de comprendre les tensions, chez l'acteur, entre différentes variables (la gestion de la situation, le rapport au savoir, les enjeux de personnes). Cette perspective remet ainsi en question les analyses de type monodisciplinaire qui prétendent, à elles seules, rendre compte de tout l'empan d'une pratique.

Cette notion permet également d'écarter l'illusion d'une *naturalisation* des pratiques comme le dirait M. Durand. C'est-à-dire d'éviter d'aboutir à la conviction que les pratiques sont des objets naturels dotés d'une existence objective, autour desquels des chercheurs pourraient tourner (et tourner leurs regards), afin d'en percevoir tous les recoins ou détails et les éclairer selon des angles différents.

C'est un « outil » à la disposition du formateur pour comprendre avec le stagiaire le fonctionnement d'une pratique en prenant en compte différents niveaux de lecture d'un même événement de classe. Cette lecture croisée a pour conséquence d'inviter l'acteur à considérer le sens qu'a pour lui la situation évoquée au regard de l'ensemble des variables du spectre et des lignes de forces évoquées ci-dessus. On comprend alors qu'avoir affaire aux organisateurs du professionnel convoque tout à la fois ses valeurs, ses connaissances, son rapport à l'institution mais aussi sa gestion de la situation et la mise en œuvre de gestes professionnels. La multiplicité et l'empan des « objets » auxquels la notion d'organisateur s'applique, prennent alors toute leur signification. Un enseignant en formation est ainsi amené à comprendre qu'un geste professionnel est, en lui même, porteur de valeurs, il s'inscrit dans les fins de l'école, et à ce titre il doit être travaillé et interrogé non seulement comme un geste technique mais comme porteur de sens.

Isabelle VINATIER
Université de Nantes (CREN)
Pierre PASTRÉ
CNAM, Paris (CRF)

BIBLIOGRAPHIE

- ALTET M. (2003). « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation », *Les dossiers des Sciences de l'éducation*, p. 31-43.
- BEILLEROT J. (1998). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris : L'Harmattan.
- BLANCHARD-LAVILLE C. (éd.) (2003). *Une séance de cours ordinaire « Mélanie tiens passe au tableau... »*, Paris : L'Harmattan.
- BROUSSEAU G. (1998). *La théorie des situations didactiques*, Grenoble : La Pensée sauvage.
- BRU M. (1994). « Quelles orientations pour les recherches sur la pratique de l'enseignement ? », in *Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, Paris : PUF.
- BRU M. (2002). « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer », *Revue française de pédagogie*, n° 138, p. 63-73.
- BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87.
- BUTLEN D., MASSELOT P., PEZARD M. (2004). *Dur, dur, dur d'enseigner en ZEP* en collaboration avec J.-M. Barbier et M. L. Peltier (éd.), Grenoble : La Pensée sauvage.
- CLOT Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris : La Découverte.
- DURAND M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris : PUF.
- DOYLE W. (1986). "Classroom organization and management", in M.C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, New York : Macmillan, p. 435-481.
- MATURANA H., VARELA F. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*, Boston : New Science Library.
- MASSELOT P., NUMA-BOCAGE L., VINATIER I. (2008, à paraître) – « Que devient la dizaine dans une séance menée par une débutante au CP ? » in XXXIV^e colloque de la COPIRELEM des professeurs et des formateurs de mathématiques chargés de la formation des maîtres.
- MENDEL G., DOSSE R. (1999). *Le vouloir de création. Autohistoire d'une œuvre*, Paris : Éditions de l'Aube.
- NUMA-BOCAGE L. (2007). « La médiation didactique, un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant », *Carrefours de l'éducation*, n° 23.
- PASTRÉ P. (1997). « Didactique professionnelle et développement », *Psychologie française*, n° 42-1, p. 89-100.
- PASTRÉ P. (1999) (dir.). « Apprendre des situations », *Éducation permanente*, n° 139.
- PASTRÉ P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives », *Éducation permanente*, n° 139, p. 13-35.
- PASTRE P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). Note de synthèse : « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154.
- PIAGET J. (1992). *Biologie et connaissance*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

ROBERT A., ROGALSKI J. (2002). « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants des mathématiques : une double approche », *Canadian Journal of Science, Mathematics and technology Education (La revue canadienne de l'enseignement des sciences des mathématiques et des technologies)*, 2 (4), p. 505-528.

SAMURÇAY R., VERGNAUD G. (2000). « Que peut apporter l'analyse de l'activité à la formation des enseignants et des formateurs ? », *Carrefours de l'éducation*, 10, p. 49-63.

THEUREAU J. (1992). *Le cours d'action : analyse sémio-logique*, Berne : Peter Lang.

THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action. méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.

VERGNAUD G. (1994). « Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel », in M. Artigue, R. Gras, C. Laborde, P. Tavinot, *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*, Grenoble : La Pensée sauvage.

VERGNAUD G. (2001). « Piaget visité par la didactique », *Intellectica*, n° 33, p 107-123.

VEYRUNES P., GAL-PETITFAUX N., DURAND M. (2007). « La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe », *Repère*, n° 36.

VEYRUNES P., GAL-PETITFAUX N., DURAND M. (à paraître). "Configurations of activity: From the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. Illustration from a situation of teaching mathematics in primary school", *Research Papers in Éducation*.

VINATIER I. (2005). « Les enjeux interactionnels de la demande d'aide : classes de collège, classe de SEGPA, in L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Toulouse : Érès, p. 169-180.

VINATIER I., NUMA-BOCAGE L. (2007). « Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître E : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique », *Revue française de pédagogie*, n° 159.

WEIL-BARAIS A. (1998). « Les interactions didactiques tutelle et/ou médiation ? », in A. Weil-Barais et al (éd.), *Tutelle et médiation*, Bern : P. Lang, p. 1-11.

« ANALYSE CROISÉE » D'UNE SÉANCE DE GRAMMAIRE AU CYCLE 2

Philippe CLAUZARD*, Philippe VEYRUNES**

Résumé Cet article présente une « analyse croisée » d'une séance de grammaire dans une classe de CE1 à partir des approches de la didactique professionnelle et du cours d'action. Deux moments critiques d'une leçon sur le repérage du sujet du verbe sont analysés. L'analyse croisée montre que l'enseignante se situe plus dans le registre sémantique que dans le registre épistémique. Elle fait percevoir ses attentes aux élèves, les guidant vers les réponses qu'elle attend et reste dans une grammaire de la « paraphrase ». Quelques propositions en matière de formation sont tirées de cette analyse croisée.

Cet article présente une « analyse croisée » d'une séance de grammaire dans une classe de CE1. Des données recueillies par l'un des deux chercheurs ont été analysées selon deux approches : la didactique professionnelle (Pastré, 2006) et le cours d'action (Theureau, 2004). Le premier cadre de recherche se structure non pas autour d'un corps de savoirs académiques mais autour d'un agir professionnel qui convoque des gestes, des compétences, des savoirs pragmatiques qui peuvent être éclairés par des savoirs d'ordre épistémique. C'est l'activité professionnelle dans sa dimension opérative qui préoccupe la didactique professionnelle, dans une visée développementale de formation : apprendre à agir efficacement dans une situation. Cette posture n'oblitére pas pour autant les savoirs techniques ou scientifiques, même si le modèle opératif prime. Le deuxième cadre de recherche s'inscrit de manière large dans l'étude en contexte des pratiques enseignantes (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004). Plus précisément, il est inscrit dans l'approche du courant de l'action ou de la cognition située (Barbier, Durand, 2003) et dans le programme du cours d'action (Theureau, 2004). Cette approche vise à décrire, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes, mais également, selon ses origines ergonomiques, à les

109

* - Philippe Clauzard, CNAM, Paris.

** - Philippe Veyrunes, CREFI-T, université de Toulouse-le-Mirail.

transformer. Le croisement de ces deux approches a été jugé pertinent dans la mesure où elles présentent d'importantes convergences épistémologiques, théoriques et méthodologiques.

Ces deux courants se reconnaissent, à partir de leur commune origine ergonomique, dans le vaste champ de l'analyse du travail. Ils concernent donc l'activité en contexte de travail des enseignants et se retrouvent dans la poursuite d'une double visée, heuristique et transformatrice : ils cherchent à dégager les invariants de l'activité afin d'en faire des supports pour la formation. Ils partagent aussi plusieurs présupposés. L'activité est considérée comme comportant à la fois des dimensions intentionnelles, cognitive, culturelle, émotive, corporelle. Elle est toujours couplée à une situation, l'une et l'autre évoluant conjointement dans le temps (Varela, 1989). Le sens de l'activité pour l'acteur est donc en continuelle reconstruction en fonction des interprétations qu'il construit à propos de la situation. Bien que ressentie comme singulière et subjective, l'activité possède toujours une dimension générique et sociale : elle s'inscrit dans un héritage culturel et dans les collectifs auxquels appartient l'acteur (Lave, Wenger, 1991). Dans son activité, chaque acteur se réapproprie cet héritage et contribue à le perpétuer localement, comme une réalité collective. L'activité est organisée : on peut identifier des structures caractéristiques, des compétences critiques, des gestes professionnels ou des schèmes (Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2006), des types et des structures typiques (Theureau, 2004), des configurations d'activité collective (Durand, Saury, Sève, 2006 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, 2007). Les convergences entre ces approches sont aussi d'ordre méthodologique : elles accordent un crédit au discours que les acteurs tiennent sur leur propre activité, lorsqu'il est recueilli dans des conditions favorables. Des autoconfrontations sont conduites : l'acteur est amené à commenter son activité à partir de l'enregistrement filmé. Le but de cette recherche est de contribuer au repérage des invariants de l'activité individuelle et collective lors d'une leçon de grammaire à l'école, et donc des organisateurs de ces activités.

L'objet de l'analyse croisée

La séance concernait le repérage du sujet du verbe dans la phrase, avec de jeunes élèves de cycle 2 (CE1), âgés de 7 ans. Elle fut filmée dans une école de ZEP de la ville de Bobigny, en région parisienne. Elle a duré 40 minutes. Deux moments critiques ont été considérés par les chercheurs comme significatifs d'un changement de dimension dans les interactions enseignantes/élèves. Ce sont des épisodes de « glissement conceptuel » où se dessine un « possible » d'apprentissage selon une première analyse intuitive. La séquence peut se découper comme suit : (a) l'élaboration par les élèves de « phrases modèles » destinées à être utilisées pour la suite de la

leçon ; (b) la réalisation d'un exercice de repérage des sujets du verbe dans les phrases modèles ; (c) deux exercices de réinvestissement de la notion de sujet du verbe. La leçon a été intitulée par l'enseignante : « trouver le sujet du verbe », en fonction de sa visée de « différencier les groupes de mots et les phrases (GS/GV) ; repérer et isoler les groupes de mots au sein d'une phrase ».

Cadre théorique et méthodologique

La didactique professionnelle analyse particulièrement les épisodes où les opérateurs doivent reconfigurer leurs compétences (Pastré, 2004). Ces moments « critiques », identifiés par l'observateur, requièrent de la part du praticien une compétence permettant de résoudre un problème difficile. Pour Vergnaud (2002), « le caractère critique des situations reflète le caractère critique des compétences à mettre en œuvre » (1). Ces compétences critiques s'exercent donc à des moments qui requièrent une intelligence singulière de la situation, un « geste décisionnel » opportun. Nous empruntons à Bucheton (2005) la notion de geste professionnel qui permet d'analyser des protocoles en nommant des gestes professionnels observables et récurrents chez les enseignants, par un langage simple et métaphorique. Les ensembles constitués forment une catégorisation imprécise et temporaire que l'analyse de nouveaux corpus peut affiner. Les gestes professionnels sont des gestes du métier mais aussi des gestes d'ajustement à la variabilité des situations. Le geste professionnel de « glissement vers le conceptuel », que nous définissons comme l'observable d'une volonté de « secondarisation » en est un exemple qui traduit la finalité du travail d'enseignant (Bautier, Goigoux, 2004).

111

Pour la seconde approche, trois composantes essentielles traduisent la nature sémiologique de l'activité (Theureau, 2004). La première est l'engagement de l'acteur dans la situation, c'est-à-dire l'ensemble des préoccupations qui orientent son activité à chaque instant. Toute action est ainsi traversée par un certain nombre d'« histoires en cours », significatives pour l'acteur, qui ouvrent pour lui un « champ d'actions possibles » en fonction de ses expériences passées. La deuxième composante est la perception d'éléments significatifs pour l'acteur, pertinents pour lui à l'instant *t*, en fonction de son engagement dans la situation, de ses connaissances et de son histoire. La troisième composante est la mobilisation et la construction de connaissances, issues des expériences passées et permettant la reconnaissance de situations typiques. En fonction de ces composantes, les activités individuelles s'articulent selon

1 - Citation de Gérard Vergnaud, relevée lors du colloque *Analyse de pratiques et professionnalité*, octobre 2002, débat après la communication « La conceptualisation, clé de voûte des rapports entre pratique et théorie » :

http://eduscol.education.fr/D0126/appe_vergnaud.htm

des processus d'interdépendance (Élias, 1970-1991) et des configurations de l'activité collective émergent. Ces collectifs peuvent être décrits à partir du sens que les acteurs attribuent à leur activité et de l'articulation des préoccupations, des éléments significatifs perçus.

Dans le premier cadre de recherche, l'analyse de l'activité s'appuie sur le recueil de données filmiques et audio : un enregistrement vidéo de la séance de classe, suivi quelques semaines plus tard d'une autoconfrontation de l'enseignante. Celle-ci, confrontée au film de son action, a restitué le sens attribué à son action et à la situation didactique. Une attention particulière a été portée sur les moments critiques, préalablement repérés. Les verbalisations en classe et en autoconfrontation ont été transcrites *verbatim* puis segmentées en phases avant l'élaboration d'un script de la leçon permettant une analyse de la tâche. Cet ensemble a été étayé par les documents de préparation de classe et la mobilisation des connaissances afférentes à l'objet d'étude. L'analyse de l'activité tente de dégager le modèle opératif de l'acteur formant à nos yeux la traduction singulière (liée à la situation didactique) et personnelle (liée aux représentations et vécus du professeur) d'un projet d'apprentissage.

Dans le cadre du cours d'action, l'analyse s'est appuyée sur les données d'enregistrement vidéo et de transcription des verbalisations de la séance et de l'entretien, recueillies dans le cadre de la première étude. Le traitement des données a procédé en plusieurs étapes : (a) reconstruction des significations construites par les acteurs ; (b) documentation des composantes des cours d'action ; (c) description de l'articulation des cours d'action individuels et (d) de la configuration de l'activité collective. Ont été identifiées les unités d'action, correspondant à l'activité significative du point de vue de l'acteur. Les préoccupations, les éléments significatifs perçus et les connaissances ont été repérés et ces repérages ont permis la description de l'articulation des activités individuelles. Les activités individuelles ont été considérées comme articulées lorsqu'une action d'un acteur constituait un élément significatif perçu pour autre acteur.

Étude de deux moments critiques

Au début de la séance, l'enseignante a affiché trois dessins au tableau. Elle a demandé aux élèves de « proposer une phrase pour chaque dessin ». Un élève a proposé une première phrase (« un garçon qui joue au foot »). L'enseignante a validé la réponse, mais elle l'a modifiée en l'écrivant au tableau, enlevant le relatif « qui » et notant : « un garçon joue au foot ». On peut inférer qu'elle considérait que le pronom relatif aurait rendu le repérage du sujet de cette phrase trop difficile. Elle a ensuite sollicité Samantha, qui levait la main et faisait partie « des enfants qui accrochent, qui sont vraiment dans les apprentissages ». Samantha a énoncé une

phrase proposant une description du dessin affiché : « *Dans la voiture il y a une dame et un monsieur* ». Cette phrase ne « conv[enait] pas du tout » à l'enseignante. Elle souhaitait obtenir une réponse sans « *il y a* » et une phrase de type S + V + C. Elle a eu une longue hésitation (9 sec.) puis a approuvé, mais sur un ton laissant entendre qu'elle n'attendait pas exactement cette phrase. Elle a alors indiqué aux élèves qu'elle « *préférerai[t] que la phrase [...] commence par une dame et un monsieur* ». Elle a expliqué en autoconfrontation qu'elle souhaitait combattre, dès les petites classes, l'usage de cette formule, fréquemment utilisée par les élèves des classes de fin de primaire (CM1-2). Mais on peut aussi supposer que le repérage du sujet d'une telle phrase lui paraissait trop difficile pour les élèves. Célia reprenait la relance de l'enseignante, sans répondre à ses attentes. Elle prolongeait, en quelque sorte, la phrase qu'elle considérait avoir été initiée par l'enseignante, en redoublant le sujet par le pronom, selon une tournure enfantine plus orale qu'écrite : « [une dame et un monsieur] *ils se promènent* ». La validité de cette inférence est étayée par la réponse de Célia à la question qui ? : « *La dame et le monsieur* ». Célia a repris sa proposition (« *une dame et un monsieur* »), sans l'inclure dans la phrase attendue. L'enseignante a dû reformuler elle-même la phrase qu'elle souhaitait : « *La dame et le monsieur se promènent* ». Elle a demandé l'approbation des élèves, puis les a sollicités afin qu'ils complètent cette phrase par un complément. Un élève avait déjà proposé « *en voiture* », sans qu'elle l'entende. En effet, le dessin représentait une voiture avec deux passagers. Ce qui était significatif pour les élèves, sur ce dessin, c'était la voiture, davantage que la promenade qui, pour eux se fait plutôt à pied. Une élève a repris la phrase en lui adjoignant ce complément : « *Une dame et un monsieur se promènent en voiture* ». Elle a validé la phrase proposée. La préoccupation principale de l'enseignante au cours de cet épisode était : (a) obtenir pour chaque dessin une phrase grammaticalement adaptée à l'étude du sujet du verbe. Elle a expliqué lors de l'autoconfrontation que cette phase était pour elle relativement secondaire : « *Je veux que les réponses arrivent assez vite pour passer tout de suite à la notion* ». Les préoccupations des élèves étaient de : (a) répondre aux demandes successives de l'enseignante ; (b) proposer des phrases correspondant aux dessins affichés (tableau 1).

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
Enseignante : Samantha ? Samantha : Dans la voiture, il y a une dame et un monsieur. Enseignante : (pause 9 sec.) Oui, oui, euh, je préférerais que la phrase, elle commence par une dame et un monsieur. Célia ? Célia : Ils se promènent. Enseignante : Qui ? Célia : La dame et le monsieur. Enseignante : La dame et le monsieur se promènent, ça vous va ? Élève : En voiture. Élève : Oui. Enseignante : Qu'est ce que vous vouliez préciser ? Élève : Une dame et un monsieur se promènent en voiture. Enseignante : Une dame et un monsieur se promènent en voiture, par exemple.	Enseignante : La phrase ne me convient pas du tout [...] parce qu'en fait, elle a employé "il y a" et je me bagarre avec eux depuis le début du CE1 pour qu'ils évitent de commencer la phrase par "il y a". Parce que moi qui ai fait des grandes classes, sinon ils arrivent et ils commencent toutes les phrases par il y a, il y a. Alors, je me dis, j'ai de la chance. Ils sont au CE1. Alors je me bagarre. Je ne leur ai pas encore verbalisé mais dès qu'il y a une phrase avec "il y a", j'essaie de la faire modifier.

Tableau 1 : verbalisations en classe et en autoconfrontation lors du premier moment critique

Le deuxième moment critique se place à la minute 20. Les élèves étaient en train de faire des exercices écrits individuels. Ils devaient repérer les sujets des verbes dans des phrases écrites. L'enseignante se déplaçait dans la classe et observait leur travail. Constatant assez rapidement qu'ils éprouvaient des difficultés à trouver les sujets (« *Je me rends compte que mon groupe performant n'a pas réussi* »), elle a décidé de faire une nouvelle mise au point. Ses préoccupations dominantes étaient de : (a) aider les élèves à repérer les sujets et (b) rappeler et préciser que le sujet : « *C'est celui qui fait l'action* ». L'indication selon laquelle le sujet « *c'est de qui ou de quoi on parle* » avait été donnée précédemment à quatre reprises (Min. 6, 7, 13 et 17). À sa demande : « *Qu'est ce que c'est le sujet ?* », un seul élève a répondu : « *C'est de quoi on parle* ». L'enseignante a repris cette proposition, mais elle l'a modifiée radicalement en affirmant pour la première fois : « *Donc, c'est celui qui fait l'action* ». Elle a développé cette affirmation à partir de la phrase D de l'exercice : « *Nous allons au cinéma* ». Elle a demandé aux élèves, manifestant par son intonation qu'elle attendait une réponse négative, si « *c'est le cinéma qui fait l'action ?* ». Puis, voulant leur faire repérer le sujet « nous », qu'elle considérait très difficile car il s'agissait d'un pronom, elle a demandé « *alors, qui est-ce ?* » et a validé les premières réponses indiquant « nous ».

Verbalisations en classe	Verbalisations en autoconfrontation
Enseignante: <i>Alors, je reviens là où vous avez du mal à comprendre. Le sujet, qu'est-ce que c'est le sujet?</i> Élève: <i>C'est de quoi on parle.</i> Enseignante: <i>C'est de quoi on parle, c'est de quoi ou de qui, de quoi ou de qui on parle. (Pause) Donc celui qui fait l'action, oui alors est-ce par exemple dans la phrase, euh, D "nous allons au cinéma", est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action?</i> Élève: <i>Non (en chœur).</i> Enseignante: <i>Alors qui est-ce?</i> Élève: <i>Nous (en chœur).</i> Enseignante: <i>C'est?</i> Élève: <i>Nous (plusieurs).</i> Enseignante: <i>Ben c'est nous, bien sûr, c'est nous.</i>	Enseignante: <i>Peut-être que j'ai réfléchi à la phrase B, en fait... Peut-être qu'inconsciemment, je me suis dit comment je vais aborder cela? Là, le fait de reverbaler est très important. Je te dis mon groupe témoin qui ne fonctionne pas, hop, je me dis qu'il faut que je re-verbalise pour les autres. [...]</i> Chercheur: <i>En fait, tu te dis: « comment je vais faire »?</i> Enseignante: <i>Comment je vais faire... Tout à fait. [...], je dois penser à la phrase parce que le pronom personnel "nous", on ne l'a pas encore vu et peut-être que pour eux c'était difficile, alors que dans les phrases exemples, c'était des personnes.</i>

Tableau 2: verbalisations en classe et en autoconfrontation lors du second moment critique

Discussion

Selon l'approche de la didactique professionnelle, les interactions dévient du projet d'apprentissage de l'enseignante et exigent une nouvelle orientation. Dans la phrase proposée par l'élève apparaissent plusieurs sujets: le sujet du discours « *il* » (ce dont on parle), le sujet de l'action « *la dame et le monsieur* » (l'actant) et le sujet syntaxique qui appartient à la relation sujet/prédicat, donnant au verbe sa marque de conjugaison. Cela aurait pu être une opportunité pour poser ces divers types de sujet et poser un jalon dans la formation conceptuelle de la notion de « sujet de la phrase » (au regard du savoir grammatical reconnu). D'autant que la leçon précédente: « *de qui, de quoi parle-t-on?* » introduisait la notion linguistique de thème (« ce dont on parle ») complété par le propos (ou rhème: « ce qu'on en dit »). Elle présentait un ensemble notionnel intermédiaire susceptible de conduire d'une grammaire de l'énonciation vers une grammaire syntaxique. Ce moment nous interroge sur les finalités de l'enseignante: on a l'impression qu'elle se cantonne au seul niveau pragmatique et sémantique de la langue, dans une perspective épi-linguistique en référence à des théories pré-linguistiques (la langue, reflet du monde liée à la tradition philosophique antique, non pas une langue « système », selon Saussure). Sans prétendre à une position prescriptive normée, au regard de la connaissance formelle

grammaticale, nous observons un glissement conceptuel peu appuyé, en corrélation avec les conceptions de l'enseignante pour laquelle l'apprentissage grammatical est une longue construction par paliers, selon ses propos en autoconfrontation. Le second épisode souligne les difficultés des élèves pour trouver un sujet dans une phrase non prototypique, lorsque le sujet est un pronom personnel. L'enseignante tente d'y remédier en demandant de définir ce qu'est un sujet. Puis, après la reprise de la réponse d'un élève, elle utilise la sémantique « *qui fait l'action ?* » et un raisonnement par l'erreur « *est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action ?* ». Elle n'interroge pas sur le thème de la phrase « *ce dont on parle, de quoi ou de qui parle t-on ?* ». Elle modifie la méthodologie d'extraction suggérée par le manuel scolaire. En observe-t-elle les limites ? Nous observons ici un « glissement » via l'énonciation que l'enseignante produit, efficace pour l'instant et la phrase présente, sans garantie de compréhension du concept. La confusion des élèves révèle la problématique entre le thème de la phrase (effectivement, le cinéma) et le pronom sujet grammatical de la phrase. Nous sommes dans une articulation compliquée entre divers sujets : du discours, de l'action et syntaxique, obscurcissant particulièrement l'assimilation du concept. L'activité de l'enseignante est une réponse aux problèmes immédiats : reste à savoir si elle opte pour une aide aux élèves afin de répondre aux questions ou bien pour étayer une conceptualisation d'une connaissance formelle.

Les compétences critiques de l'enseignante concernent le repérage de ces difficultés et la manière d'y remédier, en naviguant entre les registres sémantique et épistémique. Les deux registres s'entremêlent et se répondent sans cesse : le sens peut justifier la formalisation grammaticale, soutenir une construction syntaxique, rattraper une dérive d'abstraction excessive. Le registre pragmatique est un support pour l'épistémique : il y a ici et là des éléments intermédiaires, mi-conceptuels, mi-opérateurs (comme les « astuces » pour identifier le sujet). C'est l'enseignante qui, selon sa connaissance de la fonction syntaxique à enseigner et selon la zone potentielle d'apprentissage des élèves en la matière, fait varier le curseur d'un pôle à l'autre d'un axe de référence entre ces deux registres. Selon la situation, elle éclaire davantage l'un ou l'autre des aspects syntaxique ou sémantique des phrases modèles, qui sont des moyens d'étayage vers une dimension constructive. Dans les épisodes étudiés, nous n'observons pas de phénomène de secondarisation : l'enseignante reste essentiellement dans le registre sémantique et dans une grammaire de la « paraphrase ». Cela n'implique pas l'inexistence d'une analyse de la phrase, au contraire : l'enseignante amène les élèves à s'interroger sur ses éléments. Mais la référence théorique pré-linguistique de l'enseignante ne peut renvoyer les élèves à une conceptualisation de la phrase avec l'assimilation des propriétés de ses éléments. Elle utilise des procédures ou des astuces qui renvoient à une approche « outil » de la langue sans développement d'une approche « objet ». C'est un palier

de conceptualisation épi-langagier de type « sémantique provisoire » vraisemblablement nécessaire dans un cheminement d'apprentissage grammatical du « sujet ».

Selon l'approche du cours d'action, lors du premier moment critique, les préoccupations des élèves et celles de l'enseignante convergent dans le sens où les élèves cherchent à interpréter les attentes de l'enseignante et à y répondre. Ils décrivent les dessins affichés non en fonction de préoccupations liées à la grammaire, mais en tentant de répondre avec leur langage d'enfants de sept ans à ce qu'ils infèrent des attentes de l'enseignante. L'enseignante attend des phrases prototypiques de la grammaire scolaire adaptées à l'étude du sujet du verbe, c'est-à-dire évitant toute difficulté grammaticale que les élèves (et peut-être elle-même) ne sauraient résoudre. Elle fait donc percevoir ses attentes aux élèves de plusieurs manières. Elle indique ses « préférences », elle fait reformuler puis formule elle-même la phrase qu'elle souhaitait entendre. De leur côté, les élèves cherchent à satisfaire ces attentes, en lui fournissant des phrases qu'ils supposent conformes à celles-ci. Lors du second moment critique, les préoccupations et les actions de l'enseignante et des élèves sont également plutôt convergentes. En fonction des difficultés des élèves, l'enseignante doit en permanence proposer de nouvelles « astuces » censées leur permettre d'identifier les sujets. En effet, les élèves répondaient à la question : « *Qu'est-ce que le sujet ?* » en reprenant l'indication donnée précédemment à quatre reprises par l'enseignante : « *C'est de quoi on parle* ». De même ils répondaient de manière satisfaisante à la question : « *Est-ce que c'est le cinéma qui fait l'action ?* ». Cependant cette réponse était étroitement liée à la manière dont la question était posée, avec une intonation appelant nettement une réponse négative. Les élèves ont répondu ainsi, en chœur. De même, à la question : « *Alors qui c'est ?* », deux élèves ont répondu « *nous* », puis deux ou trois autres, qui considéraient que si cette proposition n'était pas invalidée, c'est qu'elle était exacte. Lorsque l'enseignante, marquant ainsi son approbation, a ajouté « *c'est ?* », tous les élèves ont alors repris en chœur « *nous !* ». Les deux moments critiques étudiés se développent dans une configuration de l'activité collective de type « cours dialogué » (Veyrunes, 2006). Cette configuration est caractérisée par une succession de questions de l'enseignante et de réponses des élèves, typique de nombreuses disciplines, à tous les niveaux de scolarité. Le questionnement appelle des réponses fournies sur la base d'inférences faites par les élèves à propos des attentes de l'enseignante et non sur les connaissances en jeu. Les réponses sont fréquemment collectives et on ne sait que peu de chose des apprentissages effectivement réalisés. Cette configuration permet une « bonne articulation » des actions et des préoccupations. Elle est globalement satisfaisante pour les élèves qui fournissent certaines des réponses attendues et obtiennent ainsi des validations positives et pour l'enseignante qui considère que les élèves « participent » et trouvent les réponses. L'analyse du couplage local des préoccupations et des actions montre que la convergence des actions

et préoccupations est essentiellement « de surface ». Les phrases obtenues lors du premier épisode le sont sans que les élèves ne comprennent l'enjeu grammatical des modifications de leurs propositions. Dans le second épisode, l'enseignante varie les modalités de reconnaissance du sujet sans que cela soit explicite au cours de la leçon. Certaines de celles qu'elle utilise sont très complexes pour des élèves de CE1. Ainsi lorsqu'elle demande : « *De quoi on parle ?* » à propos de la phrase « *nous allons au cinéma* », le cinéma est sans doute plus significatif pour les élèves que « *nous* ». De nombreuses réponses fournies par les élèves ne sont que des réponses conjoncturelles qui ne garantissent en aucun cas la compréhension des notions en jeu. Plus largement, une part importante de l'activité de l'enseignante au cours de la leçon consiste donc à proposer divers substituts à la notion de sujet : « ce qui fait l'action », « ce qu'on entoure en bleu » ; « le personnage » ; « ce qu'on cherche dans une phrase ; ce qu'on doit trouver » ; « de qui ou de quoi on parle » ; « ce qu'on trouve en posant la question « qui est-ce qui ? » » ; « ce qui est relié au verbe » ; « un seul mot ». La multiplicité de ces propositions révèle la grande difficulté de l'enseignante à expliciter la notion. Les élèves cherchent à attribuer du sens au travail qui leur est demandé : la production de phrases, la recherche des sujets, l'utilisation des « astuces » pour le repérer. L'ensemble de ces difficultés contraint les acteurs à jouer un jeu subtil dans les interactions.

Cette analyse croisée a permis de décrire et de comprendre la dynamique signifiante de l'action. Elle a mis en évidence un ensemble de caractéristiques de l'activité individuelle (conceptualisation des notions grammaticales, préoccupations typiques, guidage des élèves, activité inférentielle de ces derniers, etc.) et collective (malentendus récurrents dans les interactions, configuration de l'activité collective). Cette mise en évidence nous semble porteuse pour la formation des enseignants, trop souvent déconnectée du « travail réel ».

L'apport de la didactique professionnelle concerne les difficultés qu'éprouve l'enseignante à se dégager d'un registre pragmatique pour aller vers un registre épistémique. Sa manière de procéder constitue un palier de conceptualisation, une étape vers la métalangue. Ainsi, l'enseignement de la grammaire interroge en termes de champ conceptuel, de théories pré-linguistiques et linguistiques et de transposition didactique. L'usage de théories pré-linguistiques ou linguistiques renvoie à un savoir savant qui n'est pas encore complètement stabilisé et qui rend problématique la transposition didactique. L'apport de l'étude du cours d'action concerne la mise en évidence de trois niveaux de l'activité. Au niveau individuel, elle montre que l'enseignante doit guider fortement les élèves pour répondre à la double contrainte de la prescription et des possibilités des élèves. Ces derniers ne parviennent pas à s'abstraire d'une activité pragmatique à propos de l'activité de l'enseignante pour s'in-

terroger sur la langue. Au deuxième niveau, elle décrit l'articulation des activités individuelles et au troisième niveau, l'émergence d'une configuration qui, en dépit des incompréhensions et des difficultés des uns et des autres permet un équilibre qui rend, malgré tout, la situation viable.

Ainsi, ces résultats interrogent sur la pertinence du niveau individuel, généralement adopté en formation, et sur la fréquente absence de prise en compte de l'activité des élèves ainsi que des niveaux de l'articulation des activités individuelles et des configurations de l'activité collective. Une piste de formation serait de travailler sur ces différents niveaux et pas seulement sur le niveau individuel et de favoriser la prise de conscience par les enseignants de l'importance des deux autres niveaux dans la classe. Il s'agit aussi d'interroger l'objet didactique dans toute sa complexité d'assimilation conceptuelle avec le mouvement dialogique enseignant/élève inhérent aux caractéristiques des contenus d'enseignement. La didactique professionnelle cherche à faire apprendre une activité professionnelle : une lecture et intelligence particulière de la situation de travail, la construction et la mobilisation de compétences à exercer dans des situations singulières, la reconnaissance de situations typiques à mettre en relation avec un répertoire de compétences singulières. Ceci nous semble constituer un projet de formation fondé sur une analyse du travail enseignant telle que nous l'avons exercée dans le cadre de cette analyse croisée. Le principe général serait de transformer – en formation – la variété des situations rencontrées en une variation autant que possible ordonnée, répertoriée, réfléchie et appropriable dans une perspective de didactique des situations professionnelles.

BIBLIOGRAPHIE

BARBIER J.-M., DURAND M. (2003). « L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? », *Recherche et Formation*, n° 42, p. 99-117.

BAUTIER E., GOIGOUX R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.

BRU M., ALTET M., BLANCHARD-LAVILLE C. (2004). « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 75-87.

CLAUZARD P. (2005). *Registre pragmatique et registre épistémique dans un cours de grammaire à l'école élémentaire*, communication au colloque « Former des enseignants professionnels : savoirs et compétences », Nantes 2005.

DURAND M., SAURY J. SÈVE C. (2006). « Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs – environnements », in J.-M. Barbier, M. Durand (éd.) *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, Paris : PUF, p. 61-83.

ÉLIAS N. (1970-1991). *Qu'est-ce que la sociologie?* Paris : Pandora.

LAVE J., WENGER, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

PASTRÉ P., SAMURCAY R. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse : Octarès.

PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). Note de synthèse « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.

THEUREAU J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*, Toulouse : Octarès.

VARELA F. J. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*, Paris : Le Seuil.

VEYRUNES P. (2006). « Le cours dialogué en géographie à l'école primaire : une configuration de l'activité collective pour apprendre? », in *Actes du colloque international des Journées d'étude didactique de l'histoire et de la géographie*, 23-24 octobre, Reims.

VEYRUNES P., GAL-PETITFAUX N., DURAND M. (2007). « La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe », *Repères*, n° 36.

COMMENT RENDRE COMPTE DES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR UNE ENSEIGNANTE DÉBUTANTE DANS LA CONDUITE D'UNE SÉANCE SUR LA DIZAINE AU CP? (1)

LINE NUMA-BOCAGE*, PASCALE MASSELOT**,
ISABELLE VINATIER***

Résumé *Un enseignant a besoin d'être accompagné pour développer sur son activité un retour réflexif de nature à lui permettre de comprendre les situations professionnelles dans lesquelles il est engagé. Trois axes d'analyse d'une même situation d'enseignement-apprentissage sont proposés dans cet article. Leur corrélation ouvre à une nouvelle intelligibilité des interactions maître-élèves dont aucun des paradigmes présentés, pris isolément, n'épuise la signification.*

Introduction

121

Les chercheurs et les formateurs s'accordent à penser que l'analyse des pratiques constitue une dimension importante de la formation des enseignants. Tous considèrent, comme en témoignent de nombreuses publications (2), qu'une telle analyse est indispensable à la construction de l'expérience. Mais comment objectiver son expérience vécue? Et quelle est la nature de ce qui est objectivé?

L'enseignante dont il est question dans cet article manifeste, comme c'est naturel, une compréhension partielle de ce qui se passe dans sa classe. Ce phénomène courant est

* - Line Numa-Bocage, IUFM d'Amiens.

** - Pascale Masselot, IUFM de Versailles (équipe Didirem).

*** - Isabelle Vinatier, université de Nantes (CREN).

1 - Cet article rend compte d'une collaboration étroite et des échanges entre les trois auteurs.

2 - À titre d'exemple : *Recherche et Formation*, n° 35, 2000 ; *Éducation permanente*, n°s 160 et 161, 2004.

en effet observé quels que soient le champ professionnel considéré et le degré d'expertise du professionnel. Elle a accepté l'enregistrement et un partenariat de travail avec le chercheur. À l'issue de la séance, il lui est difficile de mettre en mots la situation qu'elle vient de vivre. Dans la perspective ici développée, nous pensons utile de lui proposer au moins trois axes d'analyse aux fins de l'émanciper de la croyance en un illusoire modèle de bonne pratique dont le matériel utilisé ne lui donne qu'un schéma fort réducteur. Le premier porte l'attention sur ses choix didactiques, ici relatifs au contenu de savoir mathématique en jeu (Massetot, Didirem) (3); le deuxième, orienté vers les formes d'aide à l'apprentissage, met l'accent principalement sur la médiation didactique développée par l'enseignante (Numa-Bocage, CNAM) (4) et le troisième tente de cibler ce qui se trame dans les processus intersubjectifs en jeu entre l'enseignante et les élèves (Vinatier, CREN) (5). Chacun de ces axes définit une polarité de l'activité enseignante et leur corrélation conduit à mettre au jour une nouvelle intelligibilité des interactions maître-élèves en situation ordinaire d'enseignement. Cette intelligibilité procède de l'existence d'éléments *organisateurs* de l'activité enseignante.

Selon notre hypothèse de travail, ces organisateurs présentent une épaisseur conceptuelle, et en conséquence, on ne peut en rendre compte qu'en articulant divers registres d'analyse. Il s'agit de permettre à l'acteur concerné de prendre conscience des différentes dimensions de l'acte d'enseigner et d'explorer les paramètres qui peuvent contribuer à fixer le sens que revêt pour lui son activité. Dans une première partie, nous présentons les trois axes d'analyse; dans une deuxième, le contexte de la séance et le projet de l'enseignante et dans une troisième, l'analyse de la séance tout en conservant sa chronologie, pour une meilleure lisibilité. Nous concluons sur la pertinence de la perspective proposée.

LES TROIS AXES D'ANALYSE

L'axe didactique

Dans le cadre de la double approche (voir article de Masselot-Robert, dans ce numéro) ou encore (Robert-Rogalski, 2002), pour analyser les éléments recueillis à l'issue de l'observation d'une séance, nous procédons en trois temps : une analyse *a priori* des tâches proposées à partir des énoncés (reconstitution du projet de l'enseignant), une analyse *a posteriori* des déroulements (mise en acte de son projet par

3 - Voir dans ce numéro, l'article de P. Masselot et A. Robert, p. 15.

4 - Voir dans ce numéro, l'article de P. Pastré, p. 81.

5 - Voir dans ce numéro, l'article d'I. Vinatier, p. 33.

l'enseignant) s'intéressant, entre autres, au repérage des tâches prescrites, attendues et effectives, et une reconstitution des activités possibles des élèves. Nous dégagons les deux premières composantes des pratiques désignées respectivement comme cognitive et médiative. Elles correspondent aux choix des enseignants sur les contenus et les tâches, avec leur organisation, leur quantité, leur ordre, et sur les déroulements et les activités des élèves, avec la chronologie, les formes de travail, et les différentes formes d'aides et d'interactions. Nous définissons l'environnement mathématique dans lequel sont placés les élèves, les itinéraires cognitifs qui leur sont proposés dans cette discipline, les apprentissages potentiels que les activités proposées peuvent permettre de réaliser.

Les autres analyses (6) seraient ici prématurées car elles nécessitent davantage d'éléments (plusieurs séances, des entretiens,...) relatifs aux pratiques de cette enseignante.

La médiation de l'enseignante

La didactique professionnelle (Pastré) inspirée de la théorie des champs conceptuels et de la définition analytique du schème (Vergnaud) sont nos cadres d'analyse de l'activité de l'enseignante, en termes de schème et de médiation didactique. Pour Vergnaud, le rôle de l'enseignant est d'offrir au sujet des situations (occasions d'exercer des schèmes existants et de développer des schèmes nouveaux dans la résolution de problèmes) et d'apporter une aide à l'identification du but à atteindre, à la catégorisation et à la sélection de l'information, au réglage de la conduite, au raisonnement.

123

La médiation didactique est la confrontation cognitive des schèmes d'enseignement avec les schèmes d'action du sujet dans des situations didactiques données, en vue de créer des conflits cognitifs chez l'élève par des coordinations nouvelles de ses schèmes initiaux (Numa-Bocage, 2007). Elle s'appuie sur les conceptions théoriques de Vygotski (1934-1985) en éducation (zone proximale de développement), et permet d'envisager le passage d'un fonctionnement interpsychique à un fonctionnement intrapsychique.

On distingue, à la suite de Weil-Barais et Dumas-Carré (1998) (7), le schème de médiation et le schème de tutelle. Cette distinction renvoie à l'analyse des « boucles

6 - Voir dans ce numéro l'article de P. Masselot et A. Robert, p. 15.

7 - A. Weil-Barais, A. Dumas-Carré « [...] dans le cadre de la tutelle, c'est l'exécution des tâches qui détermine les interventions du professeur, alors que dans le cadre de médiation, c'est le rapport au savoir qui est travaillé », 1998, p. 7.

d'échanges verbaux » ou « détours conceptuels », dans le but de comprendre comment les connaissances se négocient lors des échanges verbaux. Il s'agit d'un découpage en unités de sens fonctionnelles permettant le repérage des différents registres d'aide intervenant dans la situation d'enseignement et l'identification des invariants opératoires, des règles d'action et des possibilités d'inférence, en se centrant sur les dimensions concernées par la médiation (acteurs, savoir, aide, étapes de la conceptualisation) et sur les liens dynamiques entre ces éléments. Cette notion permet de penser l'articulation de deux dimensions de l'interaction : le déroulé de la parole en situation d'enseignement communicationnel et l'activité d'aide à l'apprentissage, cognitive et intersubjective.

La gestion de l'intersubjectivité

L'activité déployée par chacun des participants aux échanges est soumise à une tension entre deux pôles (Vinatier, 2002), le « pôle résolution » (qui concerne l'issue à laquelle les interlocuteurs parviennent à propos de l'objet dont on parle) et le « pôle satisfaction » (qui renvoie, à travers l'étude des « relationèmes ») (8) (Kerbrat-Orecchioni, 1992), à la gestion de la relation entre interlocuteurs. Il semble que ces deux pôles, dans les interactions entre des élèves et l'enseignant, fonctionnent en tension, quelquefois au détriment l'un de l'autre. Ainsi, une asymétrie de position sur le registre de la résolution (ce que sait le maître et ce que ne sait pas l'élève) peut être compensée par une asymétrie sur le plan relationnel (résistance de l'élève ou encouragement du maître). Les « relationèmes » repérés tout au long de la séance sont des indicateurs de l'intrigue relationnelle de la séance, c'est-à-dire d'une histoire faite d'événements s'enchaînant dans un certain ordre. Il est intéressant de se poser la question de savoir à quel problème tente de répondre l'organisation des échanges *in situ* dans leur dynamique intersubjective. L'étude du registre verbal nous permet de voir fonctionner les sollicitations de l'enseignante à l'adresse des élèves, lequel registre engage aussi son implication en réponse aux interventions de ces derniers. Nous allons suivre cette intrigue relationnelle à partir d'un découpage en épisodes thématiques de la séance.

8 - Les relationèmes sont les marqueurs linguistiques de la relation. Ils servent à marquer la proximité ou la distance entre les interlocuteurs (axe horizontal de la relation interpersonnelle), par exemple, avec l'usage des déictiques de personne tu, nous, vous pour désigner l'interlocuteur ; marquer les rapports de pouvoir (axe vertical de cette relation), par exemple, en coupant la parole, en interpellant l'interlocuteur d'une certaine manière ; menacer ou porter atteinte au narcissisme ou au territoire de l'interlocuteur avec l'usage des FTAs – *Face Threatening Acts* – comme une critique, par exemple, ou au contraire valoriser le narcissisme de l'interlocuteur avec l'usage des FFAs – *Face Flattering Act* – avec des paroles encourageantes.

LE CONTEXTE, LE PROJET DE L'ENSEIGNANTE, LA NUMÉRATION AU CP

Contexte du corpus étudié

E a été filmée sur 8 séances de son choix durant l'année. Le corpus étudié est la retranscription de la première séance de « présentation de la dizaine » (9) observée dans une classe de CP de 22 élèves d'une école classée ZEP, menée par une enseignante (E) au cours de sa deuxième année de titularisation.

Éléments relatifs au projet de l'enseignante

Au cours de la séance, E vise d'une part à faire percevoir aux élèves la nécessité de développer une stratégie plus efficace que le dénombrement un à un – celle qui consiste à organiser une collection non organisée de 38 éléments dessinés en utilisant des groupements de dix pour la dénombrer –, et d'autre part, à leur faire reconnaître la pertinence de cette procédure. C'est la première fois dans la classe que les élèves sont confrontés au dénombrement d'une telle collection (38 éléments dessinés). Précédemment, ils ont utilisé les boîtes de dix du matériel lié à leur fichier (10) pour déterminer le nombre correspondant aux écritures : $10 + 10 + 10 + 2$ et $7 + 6$, ou au dessin de boîtes et de billes organisées en constellations, mais sans avoir à grouper eux-mêmes par dix des éléments déjà dessinés sous une forme non organisée. Le matériel n'étant pas suffisant pour toute la classe, E a fait le choix de n'en donner à aucun élève. Elle explique : « ... Je n'ai pas suffisamment de billes pour vous les donner vraiment donc je les ai dessinées comme au tableau ».

125

Cette séance se déroule en deux temps : les élèves sont d'abord confrontés à une tâche de dénombrement au cours d'une activité préliminaire conçue par E en s'inspirant fortement du fichier, puis à une seconde activité, très proche, utilisant cette fois directement le support « fichier de l'élève ». Lors de l'entretien post-séance, E précise : « Beaucoup d'élèves n'ont pas compris ce qu'il fallait faire en travail individuel sur fichier : l'intérêt de faire des paquets de 10 pour compter une grande collection ne semble pas encore évident ». E dit aussi « qu'elle n'a pas vu tous les cahiers mais qu'elle s'est rendu compte que le passage au fichier n'était pas clair pour beaucoup plus d'élèves que les trois quarts de la classe habituels », mais que « le collectif classe a bien fonctionné », bien que les élèves n'aient pas su faire les exercices du fichier.

9 - Selon l'expression de l'enseignante.

10 - R. Brissiaud, P. Clerc, A. Ouzoulias, *J'apprends les maths – CP*, Paris : Éditions Retz, 1991.

Prolongements prévus par l'enseignante

Relativement à la numération écrite, les élèves pourront au cours de séances ultérieures repérer, dans l'écriture chiffrée des nombres, le rôle des groupements par dix, puis dans un nombre à deux chiffres, la signification de chacun d'eux en fonction de leur position, donner du sens aux mots « unité », « dizaine », et prendre conscience que le nombre de dizaines comprises dans une quantité « se voit » dans l'écriture du nombre qui l'exprime.

LA RECONSTRUCTION DE LA SÉANCE SELON TROIS AXES D'ANALYSE

L'axe didactique

L'enseignante formule une consigne en se référant à la présentation du fichier, mais lorsqu'elle va constater, en situation, un décalage entre la tâche attendue et la tâche effective des élèves, elle va reformuler celle-ci à plusieurs reprises, provoquant ainsi des redéfinitions successives de la tâche à accomplir.

La tâche proposée aux élèves

Dès l'ouverture, il s'agit d'identifier une collection réelle de jetons et la **première consigne** est : « *J'aimerais ce matin que vous m'aidiez à les compter [...]. Comment ferais-tu pour les compter ?* » – « les » se rapportant aux « jetons dans l'assiette » – il s'agit ensuite d'identifier la collection (équipotente à la précédente) dessinée au tableau et associée à une **deuxième consigne** : « *Que vous m'aidiez à les compter* », « les » désignant maintenant ce que E appelle des « billes ». Une nouvelle contrainte est alors évoquée : « *De votre place, est-ce que ça va être très facile ?* ». Notons que ces consignes (11) n'induisent à ce moment aucune procédure, mais les diverses contraintes qui s'accumulent au fur et à mesure en restreignent l'éventail des possibles. Cette difficulté à « compter à distance » permet à E de légitimer l'introduction d'un nouveau support : une feuille, distribuée à chaque élève, sur laquelle est dessinée une troisième collection, elle aussi équipotente aux deux premières : « *Ce ne sera peut-être pas très facile de les compter comme ça* ». Cette insistance formulée par E sur le fait qu'il faut que ce soit « facile » (12) – insistance très forte à ce moment –, amènerait les élèves à reconnaître la pertinence du groupement par dix.

11 - Une procédure utilisée pour énumérer une collection d'éléments manipulables (les jetons dans l'assiette), comme celle qui consiste à séparer les éléments déjà pris en compte ne sera pas mobilisable lorsque la collection sera dessinée et éloignée (billes au tableau).

12 - Ce mot est répété au moins six fois.

Un élève donne alors la réponse. C'est inattendu en ce début de séance et c'est un événement déstabilisant pour une enseignante. L'élève vise la recherche d'un résultat alors que E essaie d'engager la classe dans l'élaboration d'une procédure. Comment réagir en situation quand une préparation de séance soutenue par un manuel est contrariée ?

E choisit d'ignorer la réponse et énonce alors une **troisième consigne** : « *On va essayer de les ranger* » (13), restreignant encore les possibilités pour les élèves, « *et pour les ranger, qu'est-ce qu'on peut utiliser ?* », « *dans quoi on les range les billes ?* », question très fermée et de plus, formulée en montrant les boîtes.

E, désirant probablement rendre explicite la relation entre cette consigne et les précédentes, précise le but de cette « action » : « *Alors moi je vous propose qu'on essaye de les ranger pour pouvoir les compter* », car ses élèves de CP peuvent ne pas identifier le lien entre le « rangement » et le « dénombrement ». E précise : « *Alors on va essayer de les ranger dans des boîtes...* ». Les boîtes sont conçues pour contenir exactement dix jetons. E suggère fortement la procédure attendue et cherche à reprendre la main, à recentrer l'attention des élèves en posant une question fermée : « *Qui est-ce qui peut me dire dans une boîte combien on peut mettre de billes ?* ». Puis E reformule à nouveau la consigne et le but de cette action, en deux temps : « *Donc on va essayer de ranger les billes dans les boîtes, et puis après on verra une fois qu'elles seront rangées, on essaiera de voir combien on en a* ».

Une **quatrième consigne** est encore relevée : « *Pour savoir combien on a de billes au tableau, on va essayer de les ranger dans les boîtes. Alors j'ai pas suffisamment de billes pour vous les donner vraiment, donc je les ai dessinées comme au tableau et vous allez m'aider à savoir. Déjà pour pouvoir les ranger, vous allez m'aider à savoir combien de boîtes il faudra pour ranger toutes les billes...* », « *essayez de trouver l'idée* », puis rapidement « *souvenez-vous combien de billes on peut mettre dans une boîte* », et « *alors essayez de trouver combien de boîtes il faudra* ». Il ne s'agit plus alors de compter les billes, ni de les ranger, mais de prévoir combien de boîtes seront nécessaires (14).

Ces premiers éléments d'analyse montrent que E semble craindre que la procédure consistant à utiliser des groupements n'apparaisse pas. C'est ainsi que nous interprétons les réajustements successifs au niveau de la consigne. La procédure qui

13 - En prenant ce terme dans son sens premier, on peut s'interroger sur les attentes de la maîtresse qui utilise ce terme puisque les objets à ranger sont dessinés.

14 - Une ambiguïté persiste : les boîtes à prendre en compte seront les boîtes pleines, celles dont les couvercles pourront être fermés.

devait apparaître en tant qu'*outil* pour résoudre le problème devient paradoxalement un *objet* d'enseignement. Certains élèves trouvent le nombre de boîtes non pas à partir des groupements effectués sur la collection, mais en le déduisant du nombre d'éléments – « si j'ai trouvé 38 billes, il me faut 3 boîtes pour les ranger » – les groupements ne seraient alors qu'un moyen de validation de ce résultat.

Une **cinquième consigne** est formulée dans le court épisode qui suit (phase de recherche individuelle) : « *Alors les boîtes dont on a besoin, on peut les dessiner (15) si tu veux. Une fois qu'on sait combien de boîtes on voudra, on peut les dessiner. Essayez de vous débrouiller. On verra, tu vas voir, je vais te donner la petite feuille et vous essayez de chercher combien de boîtes il faut* ». E passe voir chaque élève, fait des remarques individuelles et collectives. Le problème à résoudre est de nouveau posé : « *Alors, ma question, la question que j'ai posée tout à l'heure, est-ce que vous avez cherché Elvin ? c'était... (chut ! Aboubakar), combien il faudra de boîtes pour ranger toutes ces billes ?* ».

Un élève propose, à nouveau, la réponse à la première question. E ajoute alors une **sixième consigne** : « *Tu l'écris et tu me montres sur ta petite feuille comment tu as fait* », qu'elle associe encore à une **septième** : « *Si tu penses qu'il en faut 3, tu peux en dessiner 3 et tu essaies de montrer sur ta feuille comment tu as fait pour trouver...* ». Il s'agirait pour cet élève de « réinventer » après coup une procédure qu'il n'a pas mobilisée mais qui permettrait une sorte de validation de la réponse proposée.

Pour des élèves de CP, il s'agit donc de comprendre que les différentes collections (jetons dans l'assiette, ronds dessinés au tableau et ronds dessinés sur la feuille) ont en commun leur cardinal. En agissant sur l'une d'elles (celle dessinée sur la feuille), l'enseignante incite à trouver un moyen de représenter l'action de grouper par dix. Enfin, en lui substituant une dernière collection, elle aussi équipotente, constituée de boîtes fermées et de billes organisées en constellation, qui devrait être « facilement » dénombrable, l'élève pourrait répondre à la question initiale (16).

Les effets d'une telle démarche en termes d'acquisition de connaissances

À la fin de la mise en commun, un dernier élève Elv (suivi par le RASED) doit déduire de la schématisation obtenue au tableau (voir annexe) la réponse à la question : *Combien y a-t-il de billes ?*

15 - Notons que la consigne du deuxième exercice du fichier est : « Groupe les billes par 10, dessine les boîtes pleines... ».

16 - En réponse à la première consigne, l'élève aurait ainsi « aidé la maîtresse à les compter ».

Suite à la transformation effectuée sur la collection, il doit en déterminer le cardinal. Sur sa feuille, il a numéroté chaque bille en exploitant la suite numérique. Il avait également relié les billes, traçant un chemin à partir de 0 et il avait trouvé 39 au lieu de 38 (17).

Il y a beaucoup de choses à dénombrer : les 38 billes de la collection dessinées à gauche, et, à droite, les 3 boîtes qui elles-mêmes contiennent chacune 10 billes, ce qui donne 30 billes (trois dizaines ?), plus les 8 billes qui, organisées en constellation, figurent à leur côté (18). E répond elle-même à la question posée : « *Les 3 boîtes, 10 et 10 ça fait 30 et les billes qui restent (Es : 8) 38, donc il y a 38 billes* ».

Quel est le rôle des boîtes ? Où est la dizaine puisque l'on dénombre les billes dans les boîtes ? L'enseignante voulait faire ressortir le fait que « *c'était ainsi* (sur la collection rangée) *plus facile de compter* (sans se tromper) ».

Les questions soulevées

Qu'en est-il du rapport au savoir de l'enseignante ? Que pourrait-on lui restituer ? La difficulté, dans le feu de l'action, de gérer l'écart entre le prescrit et l'effectif tout en maintenant les objectifs initiaux ? En tout état de cause, ne peut-on considérer la transgression du déroulement prévu comme un analyseur de la situation proposée ? Les enjeux épistémologiques, dans la conduite d'une séance, se trouvent en tension avec les exigences de deux autres ordres :

- pragmatique, pour réagir *in situ* aux aléas de la dynamique des échanges et soutenir l'avancée de la séance. La mise en place de formes d'aides appropriées pour que les élèves collaborent au développement de la séance en est une dimension importante. C'est le deuxième axe de notre analyse ;
- relationnel, pour permettre à chacun de construire sa place dans les échanges verbaux. Ce sera notre troisième axe.

129

La médiation de l'enseignante

Les aides proposées

Dans la situation étudiée, E propose une variété d'aides. Nous avons relevé différents procédés :

17 - Pour l'exercice sur le fichier, il réalisera des groupements pour se conformer aux attentes de la maîtresse. Il n'a probablement pas reconnu l'intérêt de ces groupements et encore moins celui de réaliser des groupes de dix.

18 - Cf. schéma en annexe.

- elle explique, dans l'entretien, qu'elle ne veut pas présenter un obstacle trop important pour les élèves et propose 38 comme taille de la collection de départ ;
- elle se fie au fichier qui propose une telle taille de collection ;
- elle utilise le dessin comme moyen de résoudre le problème et passe par une représentation pour lancer l'activité tout en restant à nouveau fidèle à la proposition du fichier ;
- elle propose une aide opérant à partir d'un « schème de médiation » qui peut être caractérisé par le passage d'une posture de « médiation » chargée d'un enjeu épistémologique – chercher à faire revenir l'élève sur son action « *qu'est ce que tu faisais ?* » – à une posture de « tutelle » visant la résolution pragmatique de la tâche « *on va essayer de les ranger* ».

La caractéristique et le fonctionnement d'une boucle d'échanges verbaux

Au moment de la mise en commun des procédures et réponses – épisode le plus long de la séance – l'aide de E à Elv constitue la première interaction E/Elv, à l'initiative de E qui se rend probablement compte de la non-participation de l'élève à la correction. Elle interroge Elv (qui reste à sa place) au moment où les boîtes sont dessinées au tableau – reliées par des flèches aux paquets de 10, tandis que les 8 billes restantes sont représentées sous forme de constellations.

Au début des échanges, E est médiatrice, puis, voulant probablement mettre l'accent sur le groupement de 10 (comme elle le souligne dans l'entretien), elle précise son questionnement et se place en « tutrice » qui guide pas à pas et met l'accent sur les éléments qu'elle juge pertinents *a priori*.

130

E « médiatrice » revient à la question de départ : « *Elv, est-ce que tu peux nous dire combien il y a de billes ?* ». Elv répond : 30 (quand 38 est attendu) ; E modifie alors son questionnement : « *Alors, où est-ce qu'il y a 30 ?* », s'adaptant à la réponse de l'élève. Puis, face à la réponse d'Elv « *30 dans les boîtes* », E reprend un questionnement guidé de « tutrice » dans lequel elle signale les invariants à considérer et les raisonnements à effectuer pas à pas « *les 3 boîtes, 10 et 10 et 10, ça fait 30 et les billes qui restent ?* ». Elv répond à cette sous-question avec exactitude (8) et indique 38 comme résultat du dénombrement au tableau, résultat validé par E sans commentaire sur la façon de trouver 38. Remarquons alors que E interrompt l'interaction avec Elv pour relancer le débat avec toute la classe : « *Qu'est-ce qu'on a fait ensemble ? Qu'est-ce qu'on a fait pour pouvoir compter les billes ?* ».

Le fonctionnement de cette boucle d'échanges verbaux aide surtout à faire réussir l'élève dans une tâche ponctuelle. Ce « schème de médiation » est repérable tout au long des échanges à de nombreuses reprises.

Les effets de l'aide

En mettant en parallèle ses demandes avec les interventions des élèves dans le passage consacré à une recherche individuelle (11 interventions), on constate que ceux-ci répondent souvent « en décalage ». Par exemple, alors que E vient de demander d'envisager des procédures pour « *que ce soit facile* », un élève donne le nombre de billes :

é: Il y en 38.

E: Alors tu dis qu'il y en a 38, on verra tout à l'heure. Moi, je propose une chose. Pour l'instant elles ne sont pas rangées ces billes.

Et encore, alors que la dernière question posée porte sur le nombre de boîtes, un élève propose à nouveau le nombre de billes :

E: Tu l'écris et tu me montres comment tu as fait. Chut! Pour l'instant j'ai pas demandé de réponse, Michel. Attention, c'est vrai que l'on est en train de chercher combien de billes il y a. Si tu as la réponse tu peux l'écrire, mais moi je veux aussi savoir combien de boîtes il faudra pour les ranger ces billes. Quand on a la solution, on l'écrit en dessous, ou on les dessine (...). Pour ranger toutes ces billes combien il te faudra de boîtes? Dans une boîte on met combien de billes?

À la question « *Combien il faudra de boîtes pour ranger toutes ces billes?* », Thomas donne immédiatement la réponse :

Thomas: moi!

E: Thomas, d'après toi, il en faudra?

Thomas: 38, 3 boîtes et 8.

E: 3 boîtes et 8 c'est-à-dire?

Thomas: 38.

Face à cette réponse, E semble un peu déstabilisée : « *Oui, mais pourquoi tu me dis 38, ça correspond à quoi? C'est le nombre de boîtes qu'il faut?* »

Dans la perspective d'analyse compréhensive qui est la nôtre, la fonction du fichier dans le déroulement de la séance est à interroger. Ces différents exemples soulignent son emprise dans le projet didactique de l'enseignante. La taille de la collection qui y est proposée ne permet pas à l'enseignante de développer ses aides en vue de faire comprendre le rôle du groupement de 10 dans le dénombrement puisque les élèves trouvent la réponse sans cela.

Les questions soulevées

Les élèves cherchent des réponses et l'enseignante fournit des aides pour guider pas à pas les élèves vers ce qu'elle attend, elle. Pour autant, il s'agit, pour elle, de les

aider à surmonter les difficultés qu'ils rencontrent (au regard de ses attendus) afin d'éviter que la séance ne s'arrête et qu'ils délaissent le projet qu'elle a pour eux. Comment comprendre cette insistance à guider les élèves vers des réponses attendues? Les enjeux de collaboration du groupe sont-ils les seuls à l'expliquer? Comment comprendre le rôle déterminant joué par le manuel? Que représente-t-il pour une enseignante débutante? Nous allons tenter d'en comprendre le sens à l'aide du troisième axe d'analyse que nous proposons.

L'implication subjective de l'enseignante

Dès la première intervention, E ouvre la séance par la proposition d'une collaboration avec ses élèves en faisant usage d'un *on* d'enrôlement à propos de jetons associés à un objet familier – *mon assiette* –, marquant ainsi la proximité avec ses élèves.

1. E : *On va travailler... on va travailler avec ces jetons-là. Ceux qui sont dans mon assiette.*

3. E :... *Je vais vous aider, je vais vous demander de m'aider à les compter...*

6. E :... *J'ai dessiné au tableau pour qu'on puisse travailler ensemble et j'aimerais bien ce matin que vous m'aidiez à les compter...*

Son positionnement à la première personne dans l'activité, dès l'intervention (3) ci-dessus, engage un fonctionnement interlocutoire sur le registre de l'aide réciproque : *Je vais vous aider* immédiatement suivi par une formule réparatrice : *Je vais vous demander de m'aider*. Cette formulation marque son engagement en même temps qu'elle requiert réciproquement l'engagement de ses élèves.

L'intervention (6) qui va clore cet épisode d'ouverture reprend son engagement dans cette séance (« *j'ai dessiné* ») en vue d'un travail collaboratif (« *pour qu'on puisse* »), suivi de la formulation d'une requête « *J'aimerais bien que vous m'aidiez à les compter* ».

L'enseignante est dans la négociation de sa position vis-à-vis de ses élèves par rapport à l'activité qu'elle compte leur proposer. Elle est en proximité avec ces derniers et cherche avant tout leur adhésion au projet d'activité qu'elle a pour eux.

La construction d'une intrigue relationnelle

Dans les autres épisodes de la séance, nous nous sommes concentrées sur l'usage des déictiques de personne dans la cooccurrence *je-tu*, c'est-à-dire sur la manière dont ces deux déictiques « marchent ensemble » et sont révélateurs de la ponctuation des enjeux subjectifs.

6. E: *Comment tu ferais pour les compter ?*

7. Aboubakar: *Avec la tête ?*

8. E: *Avec la tête. Je t'ai vu faire tout à l'heure, pour les compter. Comment tu fais, explique à tes copains. Je t'ai vu faire comme ça. Alors, qu'est-ce qu'il faisait ?*

9. é: *Il les compte avec son doigt.*

10. E: *Oui, il les compte avec son doigt. Bien.*

26. E: *... Pour faire 20, pour faire 30, qu'est-ce que tu vas chercher dans le tas de billes qui est au tableau ?*

27. é: *Il y en a 38.*

28.: E: *Alors tu dis qu'il y en a 38, on verra tout à l'heure. Moi je propose une chose. Pour l'instant elles ne sont pas rangées ces billes. Alors on va essayer de les ranger...*

Dès l'intervention (8) l'usage du *je-tu* permet à E d'affirmer son rôle d'enseignante qui est ici d'exprimer une théorie de ce qui se passe dans la tête de l'élève A. Cela va lui servir de point d'appui pour conduire un autre élève à dénoncer un mode de résolution de l'élève – comptage avec les doigts – qui doit permettre l'accès à la dizaine. Elle exprime alors sa satisfaction en (10): *Bien*.

Dans l'intervention (28), la cooccurrence *je-tu* s'exprimant sous la forme: *alors tu dis... moi je propose* – le *alors*, utilisé deux fois avec pour fonction de servir le développement du thème – lui sert à affirmer un autre de ses rôles, à savoir celui de guider le déroulement temporel de la séance vers des objectifs attendus. À ce stade de tout début de séance, en fin de premier épisode, la réponse au problème posé ne peut être acceptée.

Dans l'épisode de recherche individuelle qui suit, la cooccurrence *je-tu* est à nouveau utilisée par E pour affirmer deux autres rôles d'une enseignante: celui de maîtriser le temps didactique et ainsi de suspendre la réponse d'un élève (41 ; 45) et celui de réguler les attitudes des élèves (49). Le travail individuel semble révéler un écart avec ce qui est attendu.

41. E: *Tu l'écris et tu me montres comment tu as fait. Chut! Pour l'instant j'ai pas demandé de réponse.*

45. E: *Je voudrais comprendre comment tu as fait et je voudrais que tu me mettes ta réponse.*

49. E: *Bien on va s'arrêter ? On va s'arrêter. Chut!... Chut! Va t'asseoir s'il te plaît. Non je ne vous ai pas dit de vous lever... Je ne vois pas l'intérêt que tu fasses à sa place... J'aimerais que tu t'assoies...*

Dans l'épisode de mise en commun des procédures et réponses, la cooccurrence *je-tu* est utilisée pour corriger, rectifier, allant toujours dans le sens d'un effort pour tendre vers ce qui est attendu à ce moment de la séance, c'est-à-dire *un nombre de boîtes*.

55. E: 38 c'est quoi?

56. Thomas: 3 et...

57. E: Oui, mais pourquoi tu me dis 38, ça correspond à quoi? C'est le nombre de boîtes qu'il faut?

Un épisode de synthèse en fin de séance est marqué par un climat relationnel plus détendu. Deux FFAs (161 ; 165) : *bien*, valorisent des réponses attendues et obtenues à ce moment de la séance. Deux *donc* (163) marquent ainsi la résolution.

La résolution et la satisfaction qu'elle génère colorent la cooccurrence *je-tu* repérable en (163).

159. E: Alors, combien il y a de boîtes pleines?

160. és: 3.

161. E: 3 boîtes pleines. Aurélie tu continues? Bien, alors Moussou, il y a 3 boîtes et combien il y a de billes comme Dédé, des billes toutes seules.

162. és: 6.

163. E: Est-ce que tu peux me les montrer les 6? Oui, et sur le dessin où est-ce qu'elles sont rangées? Où est-ce qu'elles sont? Elles sont là? Donc il y a 3 boîtes pleines et 6 billes comme Dédé. Donc, il y a combien de billes en tout?

164. és: 36.

165. E: 36. Bien. Est-ce que c'est compris pour tout le monde? Oui?

Un court épisode de travail individuel clôt cette séance. L'usage du *je-tu* permet à E d'exprimer qu'il lui revient de guider et de cadrer l'activité dans la réalisation des exercices qui sont proposés aux élèves.

173. E: Chut. ! Aboubakar, non je ne sais pas pourquoi tu travailles là alors que là ce n'est pas fini. Chut!...

Les questions soulevées

Cette analyse du fonctionnement de l'intersubjectivité souligne la nécessité pour l'enseignante de ponctuer l'ensemble de la séance par une affirmation de ses différents rôles, laquelle pourrait s'expliquer par une impression de « mise en danger » éprouvée devant le groupe-classe. Un principe, qui semble tenu pour vrai par elle, réside dans la conviction que tout ce qui est perçu dans le décours de la séance comme un

délitement de ce qui était prévu (tant au titre de la préparation qu'à celui des prescriptions du fichier) doit être vécu subjectivement comme une défaite subie. À ce titre, toutes les règles d'action mises en œuvre au niveau de la gestion intersubjective des échanges relèvent d'un effort pour ramener le déroulement de la séance vers ce qui était prévu. Ce processus relève de la négociation d'une identité en acte (Vinatier, 2002) au niveau intersubjectif.

Qu'en est-il de la relation de cette analyse avec les précédentes ? En quoi peut-on parler de gain d'intelligibilité ? Quels pourraient être les éléments *organisateurs* de cette conduite de séance ?

DISCUSSION ET CONCLUSION

Il semble qu'un organisateur puissant de cette conduite de séance puisse être repéré dans l'insistance à ramener sans cesse son déroulement à ce qui était prévu. Les réponses que les élèves délivrent trop tôt ou qui perturbent un déroulement anticipé suscitent des moments critiques qu'il s'agit d'éviter. Le savoir à construire sert de support à l'avancée de la séance, il n'en est pas le centre. Les enjeux didactiques se retrouvent ainsi au service des enjeux pragmatiques de gestion de séance. Ce processus peut se comprendre à partir d'une nécessité, d'ordre identitaire pour l'acteur, de construire sa place d'enseignante qui maîtrise la progression de la situation en collant à ce qu'elle a prévu et aux directives du fichier support qu'elle s'est appropriées.

Deux autres organisateurs articulés au premier pourraient conduire à considérer que :

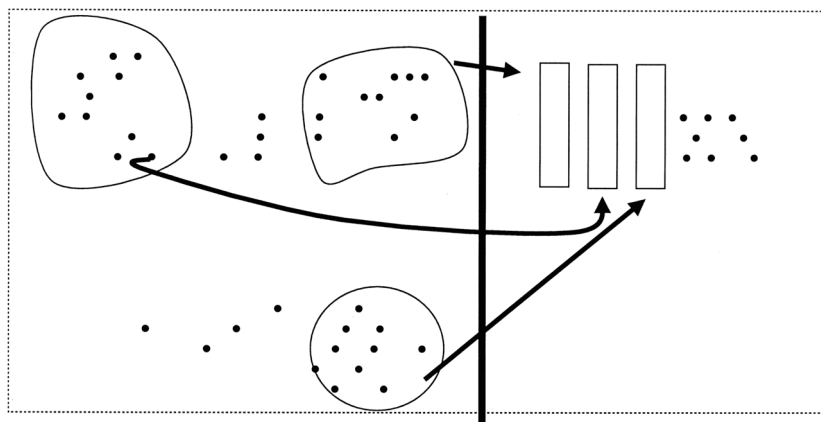
1. la séance doit s'inscrire dans une logique de production attendue. C'est sans doute la raison pour laquelle les consignes sont redéfinies en permanence tout au long de la séance et que la médiation devient tutelle si nécessaire ;
2. l'enseignante a besoin de se sécuriser face au groupe pour affirmer son rôle sous diverses formes : en les rappelant implicitement par ses actes verbaux (troisième axe), en obtenant ce qu'elle a prévu (premier et deuxième axes).

Développer chez un enseignant une posture réflexive face à son activité est une activité qui a besoin d'être soutenue. Nous proposons de la mettre en œuvre à partir de l'analyse des traces de son activité et de celle de ses élèves, lesquels doivent prendre en compte l'empan des registres de fonctionnement d'un enseignant : celui de faire apprendre un contenu, d'aider à l'apprendre et de gérer les rapports intersubjectifs. Une de nos perspectives de recherche se fonde sur l'idée que l'accès aux organisateurs d'une pratique – à ceux du moins qui se révèlent stables et robustes – devrait, avec le concours du professionnel concerné, permettre d'amener progressivement ce dernier à élargir son pouvoir d'action.

BIBLIOGRAPHIE

- BUTLEN D., MASSELOT P., PÉZARD M. (2004). in M.-L. Peltier-Barbier (éd.), *Dur, dur, dur d'enseigner en ZEP*, Grenoble: La pensée sauvage.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1992). *Les interactions verbales* (T. II), Paris: Armand Colin.
- NUMA-BOCAGE L., LARÈRE C. (2006). « Apprentissage du nombre au CP: sur quelques difficultés de conceptualisation », *Nouvelle revue AIS*, n° 33, p. 79-95.
- NUMA-BOCAGE L. (2007). « La médiation didactique, un concept pour penser les registres d'aide de l'enseignant », *Revue Carrefours de l'éducation*, n° 23.
- PASTRÉ P., MAYEN P., VERGNAUD G. (2006). Note de synthèse « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- ROBERT A., ROGALSKI J. (2002). « Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques: une double approche », *Canadian Journal of Science, Mathematics and technology Education (La revue canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies)*, 2 (4), p. 505-528.
- VERGNAUD G. (1991). « Morphismes fondamentaux dans les processus de conceptualisation », in G. Vergnaud, *Les sciences cognitives en débat*, Paris: Éd. du CNRS.
- VINATIER I. (2002). « La construction de l'identité professionnelle en acte dans la relation de service », *Éducation permanente*, n° 151, p. 11-27.
- VINATIER I., NUMA-BOCAGE L. (2007). « Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître E: gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique », *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 85-101.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*, Paris: La Dispute (réédition).
- WEIL-BARAIS A., DUMAS-CARRÉ A. (1998). « Les interactions didactiques tutelle et/ou médiation? » in A. Dumas-Carré, A. Weil-Barais (éd.), *Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique*, Berne: Peter Lang, p. 1-15.

ANNEXE



E: Oui, bien! Puisqu'on a 3 boîtes pleines et 8 billes comme Dédé, qui est-ce qui peut me dire combien on a de billes? Elvin? Est-ce que tu peux nous dire combien il y a de billes?

Elvin: 30.

E: Alors où est-ce qu'il y a 30?

Elvin: 30 dans les boîtes.

E: Les 3 boîtes, 10 et 10 et 10 ça fait 30 et les billes qui restent?

(L'enseignante pointe les boîtes et les billes)

és: 8.

E: 38, donc il y a 38 billes. Bien. Chut! Je vois plein d'enfants qui n'écoutent pas grand-chose. Massycelia, Thomas, Michel. Donc là qu'est-ce qu'on a fait ensemble? Qu'est-ce qu'on a fait pour pouvoir compter les billes?

(L'enseignante écrit 28 sous les boîtes et les 8 billes)

é: On les a entourées.

E: On les a entourées et ensuite?

é: On les a mis dans les boîtes, on les a rangées pour que ce soit plus simple de les compter.

E: Alors c'est ce qu'on va faire aujourd'hui, vous allez apprendre à ranger par 10 les billes pour pouvoir les compter. Alors je vais vous donner votre cahier. C'est vos camarades qui vont m'aider à distribuer, c'est-à-dire Mélina et Wendy.

TABLE RONDE

DE MARGUERITE ALTET*, MARC BRU*, PIERRE PASTRÉ*,
ALINE ROBERT*, FRÉDÉRIC TUPIN*
ANIMÉE PAR LÉOPOLD PAQUAY**

QUEL EST L'INTÉRÊT DU CONCEPT D'« ORGANISATEURS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES » POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ?

Léopold Paquay. – Cette table ronde sera structurée autour de trois questions :

1. Selon chacun de vous, quel est l'organisateur central des pratiques enseignantes ?
2. Les organisateurs des pratiques enseignantes sont-ils les mêmes pour des enseignants débutants et pour des enseignants expérimentés ? Y aurait-il dès lors des étapes privilégiées dans une planification de la formation ou bien est-il possible de travailler d'emblée sur les organisateurs experts dès le début de la formation ?
3. Enfin, en quoi la notion d'organiseurs de pratiques enseignantes est-elle utile aux superviseurs et aux tuteurs lorsqu'ils observent des leçons, donnent des conseils aux stagiaires et accompagnent ceux-ci dans l'analyse de situations d'enseignement ?

Ces diverses questions sont interreliées. Commençons par la première.

139

Question 1. Quel est l'organisateur central des pratiques enseignantes ?

Marc Bru. – Je pense qu'il faut d'abord faire le point sur « ce qu'est enseigner » ? Pour moi, enseigner c'est créer des conditions (relationnelles, sociales, spatiales, temporelles, matérielles, cognitives, émotionnelles, affectives...) auxquelles sont confrontées des personnes censées réaliser ainsi des apprentissages. Je ne parle pas de « conditions d'apprentissage », parce que si je disais « enseigner », c'est créer les « conditions d'apprentissage », cela voudrait dire que ces conditions donnent toujours lieu à apprentissage chez les élèves.

* - Marguerite Altet, université de Nantes (CREN); Marc Bru, université de Toulouse-Le Mirail; Pierre Pastré, CNAM; Aline Robert, IUFM de Versailles; Frédéric Tupin, université de Nantes, IUFM.

** - Léopold Paquay, université catholique de Louvain.

Au temps « t » de son intervention, l'enseignant crée un ensemble de conditions qui peuvent être repérées à travers les modalités concrètes prises par des variables d'action (1) relatives aux aspects relationnels, sociaux, spatiaux, temporels, cognitifs... Selon les explications les plus communes, la façon dont l'enseignant met en œuvre telles ou telles conditions particulières tiendrait : à la méthode d'enseignement qu'il a adoptée, à sa personnalité ou à ses caractéristiques personnelles, à ses ressources professionnelles (expérience, formation), au poids de l'institution et des normes qu'il a intériorisées, au contexte sociohistorique, à la situation d'enseignement-apprentissage elle-même, aux savoirs de référence et aux contraintes didactiques, à l'accomplissement de l'action... (Voir l'éditorial introduisant ce numéro).

Sans ignorer le rôle des facteurs qui viennent d'être évoqués, la notion de processus organisateurs peut permettre d'aller plus loin dans la connaissance des dynamiques et du fonctionnement des pratiques enseignantes en évitant la réduction trop rapide à une lecture qui expliquerait la façon dont se réalisent ces pratiques par l'effet de facteurs intervenant toujours selon le nécessaire et le régulier (2).

Léopold Paquay. – *Merci Marc d'avoir d'emblée montré que la méthode, la personnalité, l'habitus... ne constituent pas (en tout cas pas à eux seuls) des organisateurs explicatifs de la cohérence d'une pratique enseignante. Et pour toi, Marguerite, quel est l'organisateur central des pratiques enseignantes et en quoi cette notion d'organiseurs est utile pour la formation ?*

Marguerite Altet. – Pour moi, j'analyse la pratique enseignante au niveau de l'articulation des processus enseigner - apprendre. Je la définis dans le cadre d'un paradigme interactionniste, celui du processus interactif entre enseigner et apprendre, parce que l'enseignement est un travail adressé à un élève et relayé par un ou des élèves. Donc, un des organisateurs centraux se situe au niveau de l'interactivité et de la dynamique des interactions entre l'activité d'un enseignant et les activités d'élèves ; le chercheur a besoin de rendre compte des relations entre ces deux types d'activités par des processus qui font avancer l'apprentissage et permettent de comprendre que ça avance vers l'objectif : ce processus interactif est un organisateur révélateur d'une pratique repérable au niveau du mode de guidage des interactions par l'enseignant. L'organisateur c'est une notion de chercheur qui permet à la fois de rendre compte de la manière dont chaque enseignant articule les différentes variables en jeu en situation. Au-delà de la variabilité des pratiques chaque enseignant organise la ges-

1 - M. Bru, *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : Éditions universitaires du Sud, 1992.

2 - Sujet évoqué par L. Quéré, *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, Paris : CNRS Éditions, 1993, p. 12.

tion du savoir et la gestion des interactions en classe en prenant en compte ce qui est aussi organisé par le format du savoir, par les contraintes de classe. L'organisateur me semble permettre de rendre compte de la manière dont chaque enseignant gère des processus en tension dans sa pratique, de façon récurrente. L'organisateur qui m'intéresse se situe dans la manière dont l'enseignant gère la dynamique des interactions entre lui, un élève, la classe. Le mode de guidage des interactions est un organisateur fort de la pratique enseignante; la manière dont l'enseignant guide la dynamique des interactions varie selon chaque enseignant et reflète, selon nos travaux, une certaine stabilité (guidage ouvert ou fermé...). Cette notion de chercheur permet de rendre compte de la dynamique des processus qui font le travail interactif de l'enseignant en classe.

L. P. – *Si je comprends bien, tu te focalises davantage sur le processus d'organisation que sur des organisateurs ?*

Marguerite Altet. – Pour rendre compte de ces processus interactifs, je repère ce qui les organise : « le mode de guidage » de l'enseignant qui traduit la manière dont il organise différentes variables par le biais des interactions pour atteindre l'objectif visé. La notion d'organisateur me semble tout à fait intéressante en recherche pour rendre compte de la complexité des relations entre les processus et de la dynamique des processus et pour caractériser les pratiques.

L. P. – *Alors en quoi cette notion est-elle utile en formation ?*

Marguerite Altet. – Dans un modèle de formation d'enseignants réflexifs, l'objectif n'est pas de dire comment faire mais bien d'aider le jeune débutant à comprendre ce qui se passe dans sa classe et comment fonctionne sa pratique. La notion d'organisateur va alors servir de grille de lecture pour identifier à la fois le rôle des variables en jeu qui viennent de l'enseignant ou du contexte et comment il les organise. L'intérêt c'est de rendre intelligible un fonctionnement en permettant de lire autrement les pratiques à l'aide « des organisateurs repérés ». Il s'agit de faire comprendre, en repérant des organisateurs, comment tel choix est organisé ou contraint par la situation et de faire prendre conscience du mode d'action de l'enseignant. Donc, l'organisateur est un outil, une grille de lecture pour rendre intelligible le fonctionnement et la dynamique d'une pratique, pour comprendre l'ensemble des processus en jeu et comment ils interagissent, pour voir comment en en prenant conscience on peut changer ses pratiques.

Marc Bru. – Oui, je ne pense pas que l'on puisse rendre compte des pratiques, de leur variabilité et de leurs régularités par une sorte de juxtaposition d'explications

partielles que j'ai évoquées tout à l'heure. Ces explications ont un intérêt mais à condition d'être lues et reliées à travers le mouvement d'ensemble qui est porté par des processus organisateurs. En toute hypothèse ce sont ces processus organisateurs qui font que la pratique, compte tenu des différentes conditions de son exercice et des facteurs en présence, prend telle ou telle configuration.

L. P. – *Pierre, es-tu d'accord avec ces approches de Marc et Marguerite ?*

Pierre Pastré. – Pour ce qui est du concept d'organisateur, je renvoie le lecteur à mon texte dans ce numéro. Je vais me contenter d'en rappeler ici l'essentiel. Il ne faudrait pas concevoir les organisateurs de l'activité comme des déterminants extérieurs à l'activité elle-même. Parler d'organiseurs de l'activité, c'est chercher à comprendre l'activité de l'intérieur, dans son organisation interne. En outre, je fais l'hypothèse qu'il faudrait distinguer deux grands types d'organiseurs : ceux qui permettent de comprendre l'activité dans le cadre du couplage schème – situation : l'activité de l'enseignant y est envisagée comme la gestion d'une situation dynamique. Et il y a les organisateurs qui permettent de comprendre un peu mieux comment s'organise la relation interpersonnelle entre l'enseignant et chaque élève, dans une perspective d'apprentissage et de développement. Dans ce cas, il y a forcément une référence aux valeurs que chaque enseignant engage dans cette activité.

L. P. – *Ce que tu dis là, Pierre, quant à cette référence aux valeurs, me semble assez nouveau...*

Pierre Pastré. – Tu as raison de dire que c'est relativement nouveau, en tout cas pour moi. Cette option est née des interactions que j'ai eues avec Isabelle Vinatier. Elle a une approche qui la situe différemment des deux grandes approches classiques de l'analyse des pratiques enseignantes que sont l'approche didactique et l'approche par la gestion de la classe. L'entrée d'Isabelle est une entrée par les interactions. Et cette entrée comporte un aspect qui relève du développement, en ceci que l'enseignant crédite l'élève d'un véritable pouvoir d'agir, ce qui implique, de la part de l'enseignant, un engagement et une attitude. Il me semble que, pour cerner cette dimension, il faut d'autres concepts que ceux qu'on utilise habituellement dans l'analyse de l'activité.

L. P. – *Et toi, Frédéric, comment vois-tu cette double question : « Quel est l'organisateur central au cœur des pratiques enseignantes et quelles sont les incidences en termes de formation ? »*

Frédéric Tupin. – Avant d'aborder la question de l'organisateur central des pratiques enseignantes, je souhaiterais préciser en quoi la notion d'organisateur est porteuse pour la recherche et pour la formation des enseignants. Je crois que l'utilité première de la notion « d'organisateur » réside dans le fait qu'elle constitue l'une des réponses scientifiques prometteuses à l'appréhension de la complexité des processus d'enseignement-apprentissage.

Les acquis de la recherche montrent, en effet, que l'acte d'enseigner relève d'une démarche complexe qui peut être schématiquement décrite comme la résultante d'objectifs que l'enseignant poursuit et de contraintes qui, non seulement, inhibent fréquemment la poursuite des objectifs visés mais, de surcroît, sont elles-mêmes contradictoires (« gestion du groupe-classe » vs « accompagnement individuel de l'apprentissage des élèves », par exemple). On sait également que cette gestion quotidienne « en tension » trouve des réponses différentes et multiples suivant les individus (maîtres et/ou élèves), les temps d'enseignement-apprentissage et les contextes. Des résultats (attestés scientifiquement) plus précis deviennent alors utiles à la formation des enseignants. Un nombre non négligeable d'éclairages a ainsi été capitalisé au fil des recherches sur les questions relatives à la gestion du temps d'apprentissage, à la mobilisation des élèves, aux effets d'attente, à la visibilité de la pédagogie, à la prise en compte de la culture des élèves... Un certain nombre de « réponses tendancielle » sont ainsi à disposition de la communauté éducative. Mais dans le même temps, et c'est là l'une des faces de la complexité que j'évoquais au début de mes propos, les variables en jeu ne sont pas « stables » et l'on sait qu'un même comportement enseignant peut avoir des effets inverses selon le contexte interactif dans lequel il se déroule.

Cette instabilité contraint les chercheurs à réfléchir autrement et à considérer non plus, de façon isolée, l'impact de telle variable, ni même de tel groupe de variables, sur les apprentissages des élèves mais plutôt d'avancer vers la piste de séquences potentiellement acquisitionnelles (on doit cette expression à Bernard Py) (3), c'est-à-dire d'un enchaînement de conditions, d'actions et d'interactions qui se réalisent lors d'une séance d'enseignement et dont la configuration est porteuse de résultats prometteurs au plan des acquisitions des élèves.

C'est là, de mon point de vue, que les organisateurs interviennent. Je les définis, (provisoirement), comme un ensemble de variables actives et de processus qui caractérisent et structurent l'activité de l'enseignant, en s'inscrivant dans un système lui-même organisé et hiérarchisé qui induit, pour partie, les effets inférés sur les résultats-acquisitions des élèves.

3 - J.-F. de Pietro, M. Matthey, B. Py, « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue », in D. Weil, H. Fougier (éd.), *Actes du colloque régional de linguistique, Strasbourg* : université des Sciences humaines et université Pasteur, 1989, p. 99-124.

Le fait d'évoquer un système organisé et hiérarchisé suppose d'en repérer les différentes strates, proches de ce que d'autres collègues comme Pierre Pastré ou Aline Robert ont pu décrire. Pour schématiser, là aussi, on peut repérer trois niveaux :

- l'étage *macro*, où se situe le système des valeurs portées par l'enseignant (son *ethos*) ;
- l'étage *méso*, où se définissent les cadres didactiques (relatifs aux contenus à enseigner) et sociologiques (dépendant des caractéristiques sociales du public à enseigner). À cet étage, on est plutôt du côté des variables organisationnelles, celles qui vont définir l'architecture de la médiation éducative ;
- enfin, l'étage *micro* est celui des opérations concrètes de la gestion communicative et sociale des individus-apprenants insérés dans un groupe-classe.

Pour moi, cet ensemble complexe avec ses trois étages constitue un système au sein duquel se dessinent des configurations qui organisent l'action de l'enseignant, autrement dit, qui lui donnent une structuration interne.

L. P. – Mais quel serait alors l'organisateur central au cœur de ce système complexe ?

Frédéric Tupin. – Définir cet (ces) organisateur(s) central (aux) suppose de hiérarchiser les objectifs de la formation que l'on se propose de dispenser et donc de distinguer première étape de la formation et étapes ultérieures.

Au regard de la formation dite « initiale », ce qui me semble central relève de deux axes : celui de la maîtrise du temps et celui de la gestion des interactions maîtres-élèves. De ces deux entrées vont dépendre, de façon forte, l'adhésion des élèves aux activités et subséquemment l'apprentissage.

Ce n'est qu'ultérieurement que la formation proposée pourra s'aventurer du côté de l'étage *méso* puis vers les *macro*-organiseurs, étages qui ne peuvent être abordés que lorsque les futurs enseignants en formation ou les enseignants débutants ont acquis des gestes professionnels de base au regard des dimensions auxquelles ils sont confrontés de façon brûlante dès qu'ils se trouvent face aux élèves.

Question 2. Quelle progression des activités de formation ?

L. P. – Ton point de vue, Frédéric, nous introduit immédiatement à la deuxième question : les organisateurs des pratiques enseignantes sont-ils les mêmes pour des enseignants débutants et pour des enseignants expérimentés ? En termes de progression curriculaire, tu sembles dire qu'il y a un certain nombre de clés d'entrée au départ, mais on ne peut pas toucher d'emblée à la complexité. Est-ce que tu serais d'accord avec ce que disait Marguerite Altet, que les organisateurs sont un outil conceptuel pour réfléchir, pour analyser sa pratique selon les différents aspects. Ou alors, comme tu semblais l'affirmer, les organisateurs nous fournissent-ils des ciblages sur

ce qu'il est important que les futurs enseignants apprennent en priorité: d'abord apprendre à gérer les interactions, à gérer le temps...

Frédéric Tupin. – Oui, j'adhère à ton interprétation. Il existe effectivement une double dimension dans ce que peut apporter la notion d'organisateur à la formation des enseignants. Elle constitue à la fois un outil conceptuel qui permet à l'enseignant formé de réfléchir sur sa pratique et une grille de lecture pour définir les priorités de la formation.

En effet, lorsque l'on se repositionne dans la situation d'un enseignant débutant, ce qu'il attend prioritairement, c'est qu'on lui donne accès à des pistes concrètes pour gérer l'urgence de la classe envahie par des paramètres multiples. Cela justifie le fait que, dans une formation, il faille commencer par l'étage *micro*, celui où se situent les gestes professionnels. Et ce n'est que lorsque cet étage-là est relativement maîtrisé que l'on aborde l'étage *méso* évoqué précédemment, celui où peut s'installer un véritable regard réflexif.

Marguerite Altet. – Je pense comme Frédéric que les gestes professionnels de base sont indispensables à faire acquérir. Mais en même temps, il s'agit de faire prendre conscience aux stagiaires qu'en mettant en œuvre ces gestes professionnels, il y a des effets sur les activités des élèves et que tout se joue, dans la manière dont l'enseignant fait interagir tous les facteurs en jeu. Les stagiaires demandent d'abord « comment faire? ». Mais l'attitude réflexive se construit en même temps qu'ils acquièrent les gestes professionnels par le repérage et la prise de conscience « d'organiseurs » de leur pratique. La notion d'organisateur permet de comprendre la manière dont est mis en œuvre le geste professionnel travaillé. La prise de conscience de sa pratique par les outils comme le repérage des organisateurs, concept-outil issu des recherches, permet de lire autrement sa pratique, de lire autrement la situation en prenant en compte les processus et les variables en jeu. L'organisateur doit aider à comprendre la relation entre ces processus. Or, le débutant ne voit simplement que son acte et les conséquences directes de son acte. Il ne comprend pas tout ce qui se joue du côté de l'élève, du côté de la situation, et qui modifie son acte. Les organisateurs de la pratique l'aident à comprendre son fonctionnement.

Pierre Pastré. – J'aimerais ajouter un point sur la comparaison novices-experts. Il faut noter d'abord l'importance de la charge cognitive et émotive qui est celle des novices quand ils débutent. C'est pourquoi il faut leur donner du temps et ne pas leur demander d'être tout de suite capables de prendre en compte toutes les dimensions de l'activité. Et en même temps, c'est un paradoxe, il faut que la prise en compte de la relation à autrui soit introduite très vite. Les données dont on dispose en ergonomie sur la comparaison experts-novices montrent que dans tous les métiers il faut un

temps non négligeable, entre dix-huit mois et trois ans, pour que les gens cessent d'être novices. Notamment, il semblerait que ce soit à partir du moment où ils ont trouvé une certaine sécurité intérieure qu'ils peuvent prendre en compte la dimension de relation à autrui, qu'ils peuvent s'intéresser à autrui dans leur activité. On pourrait dire que la dimension de relation à autrui doit certes être amorcée pendant que les acteurs sont novices. Mais je pense que le véritable travail ne pourra se faire qu'à partir du moment où ils ne seront plus pris par leurs problèmes personnels, notamment quand ils seront au clair par rapport à leur maîtrise du savoir qu'ils doivent enseigner. Ce n'est que lorsque les jeunes enseignants ont passé cette première étape d'apprentissage du métier qu'ils peuvent tirer tout le bénéfice des moments d'analyse réflexive et rétrospective de leur activité.

L. P. – *Quant aux deux questions abordées jusqu'à présent, Aline, partages-tu les positions défendues jusqu'à présent ?*

Aline Robert. – J'ajouterai simplement quelques remarques aux interventions précédentes quant à la question « Quel est l'intérêt du concept d'organiseurs des pratiques enseignantes pour la formation des enseignants ? ». Mon point de vue est un peu différent dans la mesure où les réflexions qui suivent ne concernent que les pratiques des enseignants de mathématiques et qu'une partie de la formation, appelée disciplinaire, à l'enseignement des mathématiques.

Pour commencer, il m'est difficile de parler d'organisateur central des pratiques, dans la mesure où j'ai défendu la thèse d'une réelle complexité de ces pratiques : les cinq composantes (4), qui modélisent dans nos travaux les différents aspects à prendre en compte et dont l'imbrication fabrique cette complexité, ne sont ni indépendantes ni hiérarchisées.

On a pu noter que les contraintes institutionnelles, liées aux programmes ou aux horaires, ainsi que les contraintes sociales liées à l'établissement par exemple, engendraient plutôt des régularités dans les pratiques inter-enseignantes, sur des choix assez globaux de progression par exemple ; les diversités individuelles se marquent davantage, au sein de ces choix communs, au niveau des choix d'activités en classe par exemple. Peut-on cependant dire que les premières composantes sont plus centrales dans la mesure où elles différencient peu les enseignants ou qu'au contraire ce sont les composantes liées aux choix personnels de contenus et de gestion de la classe qui sont centrales dans la mesure où elles permettent d'atteindre des différences ?

4 - Définies dans ce numéro (cf. Masselot et Robert).

De même, les trois niveaux d'organisation des pratiques que nous avons présentés (5) et qui permettent de raffiner les analyses des pratiques en classe en décrivant le travail réel des enseignants ne peuvent être hiérarchisés dans la mesure où leur importance varie selon ce qu'on considère : même si c'est au niveau global que sont prises des décisions sur les activités à faire faire aux élèves, par exemple, on a montré que des décisions analogues de ce niveau peuvent engendrer *in fine* des activités très différentes pour les élèves, selon la gestion menée en classe qui relève des niveaux micro et local entremêlés.

Donnons un exemple d'analyse utilisant ces outils. Nous interprétons nos observations des débutants en faisant l'hypothèse suivante : le fait, pour les enseignants débutants de ne pas disposer d'automatismes, de routines ni de vues globales sur les mathématiques ou sur les élèves, fait obstacle à une certaine prise de distance avec le niveau local, le niveau de la classe au quotidien, qui, de ce fait, occupe toute la scène. Faute de suffisamment de relais avec les autres niveaux, micro (gestes routinisés, discours standardisés) et global (connaissances de la progression sur l'année), il y aurait une sorte de « surcharge » du niveau local qui expliquerait une partie des difficultés et de la fatigue constatées. On peut penser que les enseignants redoutent beaucoup une telle situation et qu'ils l'évitent à tout prix, ce qui peut expliquer aussi l'échec de certaines formations continues trop exigeantes.

Beaucoup des interventions précédentes s'interrogent sur les liens à établir entre des notions *a priori* travaillées en recherche (les organisateurs des pratiques enseignantes) et une utilisation éventuelle en formation.

De notre point de vue, les classifications que nous proposons peuvent surtout contribuer à aider les formateurs en leur donnant des mots pour dire ce qu'ils perçoivent, en outillant leur expérience en quelque sorte et en contribuant à préciser certains objectifs.

Les formations sur le terrain (visites de classe, échanges de classe) sont évidemment des moments privilégiés où le travail réel de l'enseignant est questionné. Les niveaux « local » et « micro » sont certes en cause, ainsi que les composantes médiative, personnelle et éventuellement sociale des pratiques.

Même si, à nos yeux, les problèmes de formation ne se posent pas de la même façon pour des enseignants débutants ou expérimentés – ces derniers ayant des pratiques stabilisées –, cependant, nous faisons un certain nombre d'hypothèses communes qui mettent en jeu certains de nos organisateurs : pour tous, un travail qui part des pratiques et qui permet d'aborder plusieurs composantes à la fois est bien adapté à la formation de ces pratiques car il s'inscrit directement dans leur complexité et dans la dynamique d'une conceptualisation à partir de l'action. Il semble notamment très

5 - Un *niveau micro*, qui consiste à étudier ce qui est automatique ; un *niveau local*, celui de la classe au quotidien : où se rencontrent les préparations et les improvisations ; un *niveau macro*, celui des projets, des préparations.

important de mettre en avant le double travail de l'enseignant de mathématiques sur les tâches et les déroulements, vu leur importance dans la compréhension des activités possibles des élèves.

L. P. – *Quelles seraient dès lors les spécificités des formations initiales ?*

Aline Robert. – Il s'agit d'installer, d'amorcer des pratiques. Parmi les objectifs des formations, on peut citer des prises de conscience se traduisant par des pratiques spécifiques (voire des futurs automatismes) – à travailler explicitement (cf. M. Altet) : prise en compte des élèves mais pas au détriment du projet local, prise en compte des durées, existence de contraintes, nécessité d'adaptations permanentes, prise en compte d'aspects plus globaux...

Plus précisément, au niveau des préparations et des choix avant une séance de mathématiques, l'objectif principal serait que les stagiaires arrivent à élaborer un « texte » à peu près complet pour leur classe (les contenus à présenter et à faire travailler).

À ce même niveau, le deuxième objectif serait qu'ils intègrent des prévisions de déroulement à leur travail sur les contenus, difficultés des élèves et durées – de manière beaucoup plus centrale que ce n'est souvent le cas au début.

Au niveau local, celui des déroulements en classe, un objectif serait de mettre en place des routines raisonnables en termes de métier d'enseignant de mathématiques et de respect des contraintes élémentaires ; ces routines pourraient devenir des automatismes.

Ensuite, une fois mis en place de manière non automatisée mais adéquate, certains gestes qui deviendront automatisés, une fois éprouvée une certaine globalité de l'exercice du métier, on peut penser à provoquer des prises de conscience concernant plus précisément les contraintes, les marges de manœuvre et les possibles, avec la conscience des variables et du fait que tout ne dépend pas d'eux !

L. P. – *Par rapport à ces questions (organisateurs – formation – progression curriculaire), Marc, tu sembles manifester quelque désaccord quant aux points de vue exprimés ?*

Marc Bru. – Je pense que la notion d'organisateur est une notion utile à nous, chercheurs, pour essayer d'expliquer le fonctionnement des pratiques enseignantes. L'éclairage que nous apporte cette notion à travers les travaux que l'on peut conduire nous fournit certes des matériaux qui nous permettent de concevoir ce que pourrait être la formation des enseignants. Mais je suis assez réticent à l'idée que cette notion d'organisateur est directement utilisable dans la formation. Elle est utilisable à travers des résultats qu'elle permet de construire, résultats qui servent de point d'appui pour la formation des enseignants.

Je voudrais aussi signaler les limites de la réflexivité. Il ne faudrait pas que le modèle de base de la formation par la réflexivité soit le modèle du choix rationnel. De mon point de vue, la notion d'organisateur nous permet de penser la pratique enseignante et de l'expliquer dans son fonctionnement, ce qui en termes de formation des enseignants, peut nous amener à faire en sorte que les enseignants en formation prennent en considération le fait qu'une configuration de la pratique n'est pas bonne en soi, ni efficace en soi, ni pertinente en soi, mais par rapport à des situations, par rapport aux dynamiques qui caractérisent l'action à un moment donné.

Entre autres, la formation consiste à amener l'enseignant à s'ouvrir à un ensemble de possibles qu'il n'a pas imaginés, c'est-à-dire, à élargir son empan de variabilité, non pas pour qu'il fasse tout et n'importe quoi mais pour qu'il ait davantage de cordes à son arc, ce qui potentiellement enrichit sa pratique.

Il me semble aussi qu'un des points importants de la formation c'est d'arriver, comme le disait Pierre, à faire en sorte que les enseignants soient en mesure de prendre des risques liés aux variations qu'ils vont s'autoriser à mettre en œuvre.

Une autre idée, celle de mobilité, me paraît importante à travailler dans la formation. Il s'agit de porter l'attention sur ce qui peut constituer le ressort et le mouvement de la pratique, y compris par l'identification des invariants de la mobilité (des variations) de la pratique.

L. P. – *Si je comprends bien, Marc c'est que dans vos recherches, vous avez montré qu'il y a des invariants dans la variation. Mais lorsque tu dis qu'un enseignant prend conscience de ses propres invariants dans la variation, n'est-ce pas là une démarche de réflexivité ?*

149

Marc Bru. – Je mets en cause la réflexivité telle qu'on la conçoit parfois dans l'analyse des pratiques. Je pense aux travaux d'analyse des pratiques qui laissent penser que les pratiques enseignantes relèvent en tout et pour tout du modèle du choix rationnel, et de délibérations explicites sur le seul critère de finalité (meilleure réussite de tous les élèves dans leurs apprentissages).

Marguerite Altet. – Je ne pense pas avoir dit qu'il faut utiliser la notion d'organisateur telle quelle dans la formation. Mais comme un outil d'intelligibilité du fonctionnement de la pratique pour réfléchir, construire un raisonnement argumenté chez l'enseignant à partir des choix possibles ou à partir de l'imbrication des variables observées. Il s'agit de montrer que l'enseignant est autant bricoleur que rationnel et que, en formation des enseignants, la planification est un cadre qui permet à l'enseignant de préparer ses notions, préparer le contrat qu'il va mettre en place avec les élèves, d'anticiper ce qui peut se passer dans la séquence par rapport à un objectif visé sans pouvoir prévoir ce qui se joue dans les interactions en situation. À côté

de sa pratique organisée qu'il organise par la planification, se jouent dans les interactions entre les variables un ensemble de processus qui lui échappent.

Là, l'idée d'organisateur va l'aider à comprendre qu'il est à la fois acteur, mais qu'en même temps, il se passe dans la situation un certain nombre de facteurs qui lui échappent complètement dans la dynamique des interactions; il pourra ainsi prendre conscience que, pour s'adapter, il devra construire en action, à partir des interactions, un certain nombre d'ajustements qu'il n'avait pas prévus dans la planification. Il pourra mieux s'adapter en comprenant où sont les organisateurs internes qui dépendent de lui et ceux qui dépendent des autres et qui lui échappent.

Pierre Pastré. – Marc, je reviens sur ton intervention et je t'accorde deux choses : d'une part, le concept d'organisateur est un concept de chercheur. Il permet de comprendre comment on peut analyser l'activité d'un enseignant et son organisation. Il n'est pas question d'en faire un objet d'enseignement pour des futurs ou jeunes enseignants. D'autre part, je te rejoins tout à fait dans ta critique de l'activité considérée comme une suite de choix rationnels : dire que l'activité humaine est organisée, ce n'est pas dire que les humains procéderaient en faisant des délibérations, des plans *a priori*, des calculs avant d'agir. L'action est toujours en situation et ce n'est généralement qu'après coup qu'on découvre ses raisons d'agir.

Là où peut-être nous différons, c'est justement à propos de la réflexivité. Je pense que c'est un outil extraordinaire de formation que d'être capable d'analyser sa pratique. Ce n'est pas un exercice facile. L'expérience m'a montré, dans d'autres domaines, que pour être un véritable instrument de formation, l'analyse réflexive et rétrospective de sa pratique demandait des conditions : il faut notamment que l'apprenant n'ait pas à construire le cadre qui va servir à son analyse tout en conduisant cette analyse. Il ne faut pas lui demander de construire le chemin sur lequel on l'invite à marcher.

Marc Bru. – Dans la formation, en termes d'accompagnement de la réflexion sur la pratique, je peux imaginer facilement comment prendre appui sur les résultats des recherches. Dans plusieurs travaux de l'équipe toulousaine ou en coopération avec d'autres équipes, nous avons pu identifier les composantes des pratiques enseignantes les plus importantes en ce qu'elles jouent au sein des autres composantes (ou variables d'action de l'enseignant citées précédemment), un rôle organisateur interne majeur des configurations que prennent les pratiques enseignantes. Il s'agit de la dimension temporelle (étudiée en particulier par Jean-Jacques Maurice à partir de la notion d'invariance temporelle relative), des interactions et notamment des répartitions d'initiatives dans les interactions (interactions dont le « pouvoir » organisateur a été étudié par Joël Clanet), des tâches proposées aux élèves qui, également, constituent une préoccupation souvent première pour l'enseignant et qui

contribuent à l'organisation des autres éléments des configurations des pratiques enseignantes.

Il peut donc être intéressant, en formation, d'examiner d'abord ce qu'il en est de ces trois variables dans les pratiques. Il peut s'agir d'une entrée privilégiée pour engager l'analyse des pratiques.

Question 3. Comment analyser les pratiques enseignantes des stagiaires ?

L. P. – Je vous invite maintenant à vous mettre dans la peau d'un formateur (conseiller pédagogique ou superviseur) qui observe la leçon d'un stagiaire.

Premier cas de figure : la visite est à visée purement formative : « Voilà ! C'est simple ! Je vais concentrer mon analyse de cette leçon sur les trois entrées clés du comportement du stagiaire : sa gestion du temps, sa gestion des interactions et sa gestion des tâches des élèves. Et à partir de là, dans l'entretien consécutif à la leçon, on va pouvoir tirer les fils et travailler sur tout le reste » !

Deuxième cas de figure : l'enjeu de la visite est une validation du stage ; pour préparer son jugement certificatif, le superviseur focalise ses observations sur les trois indicateurs clés précités. S'ils sont bons, le reste devrait l'être aussi ! Un peu à l'image des pilotes de centrales nucléaires qui, confrontés à une quantité phénoménale d'informations, focalisent leur attention sur quelques indicateurs clés liés à la pression, le superviseur focaliserait ses observations sur la qualité du fonctionnement des trois dimensions précitées, ce qui lui permettrait effectivement de constituer les bases d'un jugement plus global !

Dans ces deux cas de figure, on pourrait dire que, pour des tuteurs et des superviseurs, il n'y a rien de plus pratique que des organisateurs... ! Qu'en pensez-vous ?

151

Marc Bru. – Si nos recherches montrent que les trois variables que je viens d'évoquer occupent une place importante, si nous pouvons penser qu'une fois adoptées, les modalités de ces variables ont un pouvoir organisateur sur tout le reste, on ne sait pas précisément quelles sont les modalités concrètes qui vont rendre efficace la pratique de tel enseignant dans le contexte et la situation où il se trouve. On a une meilleure intelligibilité des pratiques enseignantes qui donne lieu à une grille de lecture de leur fonctionnement mais qui n'est pas automatiquement une grille d'évaluation.

Marguerite Altet. – Je suis d'accord avec Marc. La notion d'organisateur est un outil pour l'analyse, pour comprendre comment fonctionne la pratique, et permet à l'enseignant de prendre conscience que les facteurs repérés sont fondamentaux. Mais c'est surtout le fait qu'après avoir analysé les facteurs en jeu, le formateur va identifier sa posture, sa capacité à gérer sa prise de décision par rapport à la situation analysée. Si ce débutant est capable de mieux s'adapter, de faire le choix pertinent, de prendre la décision appropriée par rapport à une situation, c'est parce que les

outils d'analyse que je lui ai apportés l'ont aidé à comprendre comment ça fonctionne, à repérer ce qui organise ses pratiques. C'est ça la différence : on n'évalue pas la mise en œuvre de principes, on évalue sa capacité à se mettre à distance et à prendre la bonne décision grâce à son « savoir analyser » à l'aide d'outils.

Frédéric Tupin. – Sur la base cumulée des travaux que nous avons pu mener les uns et les autres, j'ai le sentiment que lorsque l'on va dans une classe pour superviser une leçon, l'indicateur central est l'implication des élèves comme reflet de la gestion simultanée du temps, de la tâche et des interactions. Sachant que l'implication réelle des élèves sur les plans communicationnels, cognitifs et même affectifs n'est bien évidemment jaugée qu'indirectement, on peut néanmoins supposer que l'expérience du formateur lui permet de déceler lorsque les élèves sont « globalement » impliqués puis, de façon plus fine, à l'aide de paramètres comme « l'équilibre des modes d'intervention entre les différents élèves » ou « la longévité comparative de l'attention au fil de la séance » entre élèves de niveaux hétérogènes.

Sur ce point également, je rejoins Marguerite Altet étant donné que ce que l'on évalue au travers de ces différents indices d'implication renvoie à la compétence d'adaptation du maître au contexte, à ses imprévus, à tout ce qui se passe en temps réel dans la classe. C'est donc effectivement ce dont un formateur pourrait s'emparer pour gérer un entretien formatif comme pour évaluer/valider un stage. Il s'agirait, dans un premier temps, d'amener le stagiaire à auto-évaluer l'implication de sa classe puis de remonter aux trois entrées maintes fois évoquées (temps, interactions et tâches) comme organisateurs centraux de l'activité, points de départ d'une exploration d'autres dimensions de l'enseignement-apprentissage et conjointement, éléments clés de l'appréciation de la maîtrise de la situation de classe par le stagiaire.

Pierre Pastré. – Il me semble qu'une des difficultés de l'analyse réflexive tient à ce que chaque situation est singulière. Or, analyser les situations en termes d'organismes amène à mettre l'accent sur l'invariance et pas sur la singularité des situations. On pourrait dire que les organisateurs fonctionnent dans un champ de possibles, en ouvrant et en fermant certains d'entre eux. C'est utile et éclairant, mais on passe un peu à côté du côté singulier des situations.

C'est pourquoi j'ai proposé, dans un autre contexte, de compléter la recherche d'invariants opératoires par une autre démarche : la construction de l'intrigue correspondant à la situation qui a été vécue. Le concept d'intrigue permet de donner du sens à des événements singuliers. Comme dit Ricoeur, l'intrigue est la part d'intelligibilité présente dans les événements temporels : c'est un mélange de relations de causalité, de relations de finalité et de hasard. Or, il m'est apparu que ce concept d'intrigue constituait un instrument très performant en formation, car les apprenants, après coup, s'avèrent capables de reconstituer l'intrigue d'un épisode critique. On

peut même dire que ce qu'ils ont vécu dans le désarroi et la désorientation, ils sont capables après coup de le reconfigurer et ainsi de retrouver son sens. Cette mise en intrigue constitue un moment intermédiaire dans le processus d'analyse qui permet, ensuite, d'avoir accès aux organisateurs de l'activité. Ainsi on apprend certes par l'exercice de l'action, mais on apprend encore plus, et autre chose, par l'analyse après coup de son action.

Marc Bru. – Je reviens sur l'idée d'évaluation. Nous avons pu montrer que les enseignants dont les élèves étaient - quel que soit leur niveau de départ - les plus impliqués dans les tâches scolaires étaient les enseignants qui, quand on décrit leur pratique sur la durée (en t1, t2, t3, t4...), faisaient preuve d'une assez large variabilité de leur pratique.

Ce travail montre qu'il y a corrélation positive entre la variabilité et implication des élèves et il laisse penser que ce qui fait l'effet-maître, c'est davantage le mouvement de la pratique qu'un choix de modalité établi une bonne fois pour toutes. Si on arrivait à identifier les processus organisateurs de ce mouvement, de cette variabilité (que l'on conçoit non aléatoire) on progresserait dans l'explication de l'effet-maître et on posséderait de précieux points d'appui pour la formation des enseignants.

L. P. – *Merci à chacun et chacune d'entre vous pour votre engagement dans le débat. Vos dernières interventions montrent à l'évidence que la notion d'organisateur de l'activité enseignante est utile pour des formateurs d'enseignants, entre autres pour analyser des pratiques observées. Mais il serait réducteur et illusoire d'espérer dégager quelques indicateurs standards grâce auxquels on pourrait analyser toutes les situations observées. Des recherches seront encore nécessaires ; mais d'ores et déjà, il ressort que certains organisateurs repérés par les chercheurs permettent de mieux comprendre la complexité de l'activité enseignante et d'en saisir des dimensions structurantes.*

NOTES CRITIQUES

GIMONNET Bernard (2007). *Les notes à l'école ou le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire*, Paris : L'Harmattan, 304 p.

La première partie de l'ouvrage est essentiellement consacrée à un inventaire des connaissances relatives aux pratiques et conditions de la notation scolaire.

La mise en perspective de données historiques et sociologiques tout comme le rappel des recherches disponibles dans le domaine de l'évaluation, du rôle et de l'image des notes dans l'univers scolaire fixe le cadre de la recherche conduite par Bernard Gimonnet : celle-ci concerne un champ plus restreint puisqu'il s'agit d'étudier le rapport à la notation des enseignants de l'école élémentaire.

L'auteur propose d'interroger les liens entretenus entre la notation et la forme scolaire. Il formule deux hypothèses :

- la notation scolaire ne serait pas une pratique conjoncturelle mais relèverait, argument historique à l'appui, d'un phénomène structurel ;
- les enseignants de l'école élémentaire s'efforceraient de construire un « monde » pédagogique cohérent bien que des valeurs contradictoires déterminent l'évaluation scolaire. Une situation inconfortable qui entraînerait un hiatus entre le dire et le faire.

Cette première partie se révélera une utile contribution aux actuels débats qui traversent la communauté scolaire à l'occasion de la mise en place du socle commun notamment.

La deuxième partie de l'ouvrage décrit la méthodologie et les résultats de l'enquête conduite auprès d'enseignants du département d'Indre-et-Loire.

À partir d'entretiens, un questionnaire a été bâti portant sur les pratiques déclarées des enseignants en matière d'évaluation dans leur classe et sur les valeurs et croyances qui fondent ces pratiques. Le passé scolaire des enseignants a également fait l'objet d'interrogations.

Le questionnaire a été adressé à 1 306 enseignants. 18,4 % d'entre eux ont répondu. 240 réponses ont donc été traitées (les classes représentées dans l'échantillon concernent essentiellement le cycle 3, et les classes de ZEP sont très peu nombreuses). L'auteur invite lui-même à la prudence car les corrélations statistiques sont insuffisantes pour établir des relations de cause à effet fiables. Les résultats permettent de dégager des pistes de réflexions prometteuses.

Comme attendu, la notation est une pratique dominante de l'école élémentaire. Les enseignants ont majoritairement la conviction que la note est importante pour les élèves, dans un souci de motivation et de justice. Toutefois ils se heurtent à des injonctions paradoxales : normaliser, créer une culture commune, préparer à la compétition scolaire et reconnaître, respecter et prendre en compte leurs diversités. Ils sont donc à la recherche d'une cohérence professionnelle, notent mais tentent de concilier ce qui peut s'avérer brutal ou cruel avec le souci d'une relation pédagogique de qualité... pas toujours facile !

La notation semble bien relever d'une tradition tenace de l'école française même si depuis des années déjà, au moins dans certains textes et en particulier depuis la loi d'orientation de 1989, l'administration de l'Éducation nationale cherche à faire évoluer les modalités de l'évaluation des élèves.

Le chemin est encore long et les résultats de cette recherche rappellent une fois de plus, la sous-estimation de ces questions tant dans la définition des orientations éducatives nationales que dans la formation initiale et continue des maîtres. L'absence de débats professionnels organisés, alimentés, structurés se fait sentir.

Le sujet est donc plus que jamais d'actualité : l'évaluation du socle commun doit s'accompagner de livrets de compétences. Les résultats des enquêtes internationales (PISA, PIRLS) qui ne sont pas toujours flatteuses pour notre système éducatif, peuvent induire de nombreuses interrogations, les pays obtenant les meilleurs résultats ne sont pas tous des adeptes de l'usage des notes et des redoublements... À méditer même si les alternatives restent à bâtir pour notre école.

Nicole GENEIX
Observatoire de l'enfance

GONNIN-BOLO Annette (dir.) (2007). *Parcours professionnels. Des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir*, Paris : éditions Belin, 218 p.

Quel sens donnons-nous à nos parcours professionnels lorsque, en situation d'entretien, nous sommes amenés à les dire et donc, non plus à les vivre, mais à les construire avec des mots et des significations ? Quelles formes de socialisation se donnent alors à voir, structurant nos récits et orientant subrepticement nos vies ?

Quels mécanismes identitaires se mettent alors en œuvre? Peut-on s'émanciper de ces diverses contraintes, qui finalement nous constituent? Voilà les questions de fonds que pose Annette Gonnin-Bolo dès le deuxième paragraphe de cet ouvrage collectif, qu'elle dirige. Vastes questions, que cet ouvrage se propose d'approfondir non pas de manière théorique, en construisant de nouveaux modèles de socialisation ou d'identité professionnelles, mais de manière concrète, à partir de l'évocation de parcours, présentés par ceux-là mêmes qui les ont vécus.

Pour affronter ces questions et collecter les descriptions, Annette Gonnin-Bolo a réuni, autour d'un chercheur invité, Claude Dubar, qui a fortement contribué à lancer l'intérêt pour ces questions en France, des chercheurs et doctorants du Centre de recherches en Éducation de Nantes (CREN). Tous sont partis à la fois d'une question initiale commune (quel sens donne-t-on à son parcours professionnel?) et d'une théorisation également commune, celle de Dubar sur la construction des identités professionnelles par le jeu d'une double transaction. Rappelons que l'une, relationnelle, se joue entre l'identité que nous attribue autrui et celle que l'on revendique; l'autre, biographique, confronte le passé à l'avenir, les identités héritées à l'identité projetée. Ces chercheurs et doctorants se sont intéressés à des secteurs professionnels divers, dont la quasi-totalité implique « un travail sur autrui », selon l'expression de Dubet empruntée à Tardif et Lessard. L'analyse sociologique de ce « travail humain sur de l'humain » peut certes se rationaliser en partie, mais guère se mécaniser, contrairement au travail sur les choses. En effet, basé sur l'interaction, il doit prendre en compte ses multiples aspects, souvent individualisés et contingents, toutes choses beaucoup moins centrales dans le travail industriel.

À vrai dire le séminaire hébergé par un département de sciences de l'éducation et regroupant des chercheurs et doctorants de cette discipline ne pouvait prétendre couvrir le vaste ensemble des métiers de l'humain. Les secteurs professionnels pris en compte sont cependant divers: enseignement, travail social, éducation physique, éducateurs sportifs (voile), formateurs d'adultes, activités artistiques et, de manière particulière, le bâtiment, à travers la trajectoire particulière des femmes dans un secteur traditionnellement masculin. Annette Gonnin-Bolo regroupe ces secteurs professionnels en trois pôles.

Le premier, représenté par l'Éducation nationale, est fortement réglementé, avec une gestion centralisée, un encadrement hiérarchisé, des programmes prescrits dans leurs contenus et dans leur temporalité et des formes de validation uniformes (les diplômes). Mais comme le montrent Guibert, Lazuech et Rimbart, ces règles du jeu apparaissent de moins en moins claires pour les enseignants. Les politiques de décentralisation favorisent les projets locaux et incitent les enseignants à y participer

et à faire preuve d'initiative, alors que le cadre d'ensemble reste toujours contraignant. Comment stabiliser son identité professionnelle face à de telles injonctions paradoxales ?

Le second pôle, beaucoup plus libéral et même quasiment déréglementé, est représenté par les métiers du spectacle. La diversité des activités et, malgré la salarisation depuis les années 1970, la multiplicité des statuts, types d'emploi et classements catégoriels, démultipliée par la fracture majeure entre permanents et intermittents, engendrent une incertitude statutaire qui rendent difficile les transactions identitaires. Le troisième pôle, celui du travail social, est dans une position intermédiaire entre les deux autres pôles, avec une assez grande diversité des secteurs d'activité, spécialisés selon les populations et les difficultés prises en charge, mais avec une codification relativement reconnue tant des secteurs que des emplois, hiérarchisés selon les compétences et les responsabilités. Cependant leur prise en charge par les collectivités locales a introduit certes de la souplesse mais aussi une moindre régulation avec notamment des recrutements ne correspondant pas aux qualifications exigées, engendrant des carrières professionnelles plus diverses et inégalement bien vécues. Cela se rencontre aussi chez les formateurs d'adultes.

Au total, 25 biographies ont été recueillies. Certaines des personnes sont en début de vie professionnelle, ce qui informe sur l'entrée dans le métier et la première socialisation professionnelle, si importante. D'autres, rencontrées quelques années après leurs débuts, renseignent sur les dynamiques à l'œuvre. D'autres encore sont à des moments importants de réorientation de leur vie professionnelle, avec souvent un recours à la formation. Certains enfin, en fin de carrière, portent un regard rétrospectif sur leur évolution identitaire au cours de ce drame social du travail qu'est la carrière.

Que nous apprennent ces entretiens ? D'abord, la détermination du secteur d'exercice s'affirme souvent comme un choix souverain, plus rarement comme l'effet d'un hasard, jamais comme la conséquence de déterminismes sociaux. On reconnaît là le pouvoir de l'esprit humain à se croire le maître chez soi, que l'on appelle cela rationalisation comme chez Elster, habitus inconscient chez Bourdieu ou choix rationnel sous contrainte de préférences socialement déterminées comme chez Boudon. Les parcours ultérieurs ne sont aucunement linéaires, même là où les carrières sont les plus régulées. Changements de lieu d'exercice, de rapport au travail ou même de fonction manifestent partout « la recherche récurrente de la bonne place », celle « où le sujet se sentira en harmonie entre ce qu'il est, ce qu'il souhaite être, et la place que l'autre lui attribue ». Ceci ne va pas sans difficultés ni douleur. Car l'on souhaite aussi reconnaissance et progression de carrière. Or il y a moins de « bonnes

places » que ceux capables de les occuper. Ceci aboutit à des compromis d'attente, souvent accompagnés de souffrance et même parfois d'un sentiment de culpabilité de ne pas mieux réussir. Heureusement, subsiste souvent le plaisir dans l'action et les interactions de travail. Car ce qui manque, c'est la reconnaissance institutionnelle, non interactionnelle. Certes l'on voudrait évoluer et devenir autre. Mais, puisque ce n'est pas possible, on pense que l'identité présente est la seule possible et acceptable, puisque l'on a pu s'y aménager des plaisirs et s'y construire des rationalisations en partie analgésiques.

Ainsi cet ouvrage justifie bien son sous-titre : « Des métiers pour autrui entre contraintes et plaisir ». Son grand mérite est, comme le dit Dubar dans sa postface, de lier parcours professionnels et subjectivité. Permet-il pour autant, comme il l'affirme, de révéler des dynamiques identitaires ? Oui et non, car il ne trouve pas, il retrouve. En effet, cet ouvrage n'est ni théorique, ce qu'il revendique, ni démonstratif, au sens où il chercherait à mettre à l'épreuve et vérifier une théorie. Il ressort plutôt du genre herméneutique, en ce qu'il procède d'une interprétation des matériaux symboliques collectés, les entretiens, à l'aide d'un système interprétatif choisi, ici la théorie de l'identité comme double transaction. Une telle démarche permet non de trouver, mais de retrouver ce que l'on a mis au départ dans son regard. Mais n'est-ce pas là le destin le plus fréquent des théories dans les sciences sociales : elles donnent des sens nouveaux en construisant de nouvelles réalités symboliques, elles montrent plutôt qu'elles ne démontrent. Plus l'interprétation est riche, en ce qu'elle donne du sens à plus de matériaux, plus elle est cohérente, et plus la théorie est sinon vérifiée, du moins validée et pertinente. C'est à cela que contribue pleinement cet ouvrage, en montrant dans ses nombreux exemples la puissance interprétative de la théorie de Dubar. Ce faisant, il participe pleinement au mouvement descriptif et interprétatif que suivent de plus en plus les sciences sociales.

Raymond BOURDONCLE
Université de Lille III

MARCEL Jean-François, PIOT Thierry (dir.) (2005). *Dans la classe, hors la classe*, Lyon : INRP, 213 p.

Ce livre, issu d'un symposium organisé en 2004 dans le cadre du 5^e congrès organisé par l'AECSE, s'inscrit dans la continuité d'une réflexion collective des auteurs et d'un groupe de travail du réseau OPEN sur la question de l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants. La perspective générale, déjà bien esquissée dans de nombreuses publications de Jean-François Marcel est de considérer l'activité

enseignante à partir d'un espace professionnel plus large, qu'il définit précisément dans un article conclusif, comme étant à la fois « repéré » pour l'enseignant puisqu'il travaille dans des lieux, avec des groupes et dans les termes définis par l'institution et « habité » par lui puisqu'il y fait un certain nombre de choix, et y opère des valorisations et des hiérarchisations qui lui sont personnelles. La préface de Maurice Tardif et l'introduction de Thierry Piot remettent cette démarche dans le contexte sociohistorique de l'impressionnant accroissement des demandes sociales face à l'école : allongement considérable des scolarisations, diversification de ses missions, demandes accrues d'efficacité et d'expertise. Les contributeurs donnent dans cette perspective, des coups de sonde analytique dans cet espace professionnel élargi, à partir de leurs objets de chercheurs actuels ou de prédilection, mais aussi de cadres théoriques très divers et parfois pluriels, pour d'une part, tenter d'en saisir les nouvelles frontières et d'autre part, de comprendre comment interagissent ces pratiques, définies de manière plus large, avec le cœur de l'activité enseignante. Les articles concernent aussi bien l'enseignement primaire que l'enseignement secondaire.

Une première partie du livre regroupe des contributions qui prennent la mesure de l'impulsion institutionnelle donnée à l'élargissement de cet espace professionnel. Pour souligner d'abord, comme le fait Vincent Dupriez, qu'il est censé se réaliser dans une organisation pérenne, celui d'une bureaucratie professionnelle où, précisément, le « hors classe » est structurellement réduit ou renvoyé en dehors de l'organisation. Ce qui permet à l'auteur de poser une question de fond : peut-on véritablement penser changer la configuration de l'espace professionnel enseignant alors même que l'échafaudage institutionnel qui le soutient n'est jamais remis en question, ni dans sa morphologie, ni dans ses relations avec la fonction sélective de l'appareil scolaire ?

Les quatre articles suivants montrent toutefois que des inflexions sont possibles ou en tout cas proposées par l'institution, dans de multiples directions. Danièle Périsset-Bagnoud montre que la prescription de travail collectif est prise en charge de manière très différente dans les établissements de deux cantons suisses. Il est présenté plutôt comme une nécessité fonctionnelle dans le Valais, alors qu'à Genève, il est défini davantage en liaison avec le développement professionnel et pédagogique de l'enseignant. Isabel Canton Mayo, pour sa part, analyse un dispositif expérimental visant à améliorer la qualité de l'enseignement espagnol et met en évidence, que selon les établissements et leur contexte, et en particulier leur caractère rural ou urbain, il engendre soit un surcroît de satisfaction et de demande de reconnaissance individuelle, soit des synergies collectives. Gilles Monceau, analysant les pratiques des enseignants de classes-relais montre comment l'institution elle-même définit des espaces alternatifs à la classe ordinaire, en laissant les acteurs les « actualiser dans

la réalité locale ». Son constat a le mérite de la clarté et de la lucidité : il n'y a pas véritablement transfert, pour les enseignants engagés, entre leur activité ordinaire et celle, « extraordinaire » de la classe-relais, dont ils apprécient le caractère plus souple, personnalisé et permettant l'innovation. Pourtant, certains élèves y expriment un déficit de « vraie classe », celle de la forme scolaire habituelle ! Enfin, le cas particulier de la formation en IUFM des stagiaires documentalistes, analysé par Jean-Luc Rinaudo montre qu'un travail collectif virtuel n'est pas plus simple à susciter qu'un travail collectif réel : les étudiants de deux IUFM différents, appelés à échanger sur plate-forme à propos de leurs pratiques professionnelles ont tôt fait de faire de leur appartenance institutionnelle un principe d'opposition et de confrontation qui fait blocage plutôt que ressource. L'élargissement de l'espace professionnel à la collaboration médiatisée par ordinateur s'articule à une inquiétude identitaire liée à l'entrée dans un nouveau métier, un carrefour que l'auteur aborde à partir de la croisée du paradigme de l'action située et de l'analyse clinique.

Une deuxième partie aborde les contours de cet espace professionnel à partir des pratiques quotidiennes des enseignants, sans se centrer de manière privilégiée sur les nouvelles prescriptions. En cherchant à cerner au plus près le travail en dehors de la classe des enseignants de deux écoles primaires, au travers d'une observation de type ethnographique, Thierry Piot met en valeur des temps semi-formels et informels d'échanges entre enseignants, et parfois avec d'autres acteurs, ATSEM, parents, partenaires divers, qui, une fois chiffrés, s'avèrent au moins aussi importants que les temps formels de réunions et de rencontres. Il cerne aussi des effets ambivalents sur les pratiques ordinaires, favorisant tantôt des prises de conscience et des évolutions, tantôt des durcissements sur des positions défensives. Dans le même contexte de l'école primaire, Gwenaël Lefeuvre montre que les sanctions données aux élèves sont diversement prises en charge collectivement selon la posture du directeur d'école et l'existence d'échanges à leur sujet. Par ailleurs, la récréation et ses tâches de surveillance suscitent tout naturellement les prises de décision collectives à ce sujet, alors que le huis clos de la classe ne le permet que très peu. Poursuivant la réflexion sur les tâches d'autorité dans le contexte de l'enseignement secondaire où il est dans l'ensemble perçu au travers de la problématique de la crise, Isabelle Lechevallier évoque la tension entre une organisation du travail où « nul ne peut faire autorité à la place d'autrui » et la nécessité de soutien collectif autour de cet aspect du travail, de plus en plus complexe et risqué. Enfin Jean-François Marcel analyse comment, dans le cadre d'un projet pédagogique sur l'Afrique en cycle 1, une collaboration au départ prudente entre des enseignantes se transforme en véritable collectif, capable aussi de susciter des engagements non prévus chez les élèves. Les deux derniers articles reviennent sur la place du numérique dans l'espace professionnel enseignant. Jacques Audran, à partir des analyses d'échanges

d'enseignants sur deux listes de discussion, suggère que la préparation des cours intègre désormais de nouvelles modalités plus collaboratives, au travers d'échanges d'expertise et surtout d'informations sur les ressources présentes sur les autres sites. Enfin Marc Weisser, à partir d'un dispositif d'enquête original, comparant des débats entre élèves organisés en cycle 3 et des débats entre enseignants, met en évidence une sorte d'effet-miroir entre les deux communautés discursives qui tâtonnent et mettent en commun ressources scientifiques et expérientielles. Pourtant, tous les dispositifs numériques ne le permettent pas, pouvant aussi céder la place à des demandes d'expertise plus verticales adressées par des enseignants « de base » à des experts, formateurs ou chercheurs.

Le livre est convaincant quant à la mise en évidence de cet espace professionnel enseignant élargi et à l'affirmation de la nécessité, pour la recherche en éducation, d'en explorer toutes les frontières. À sa manière et sans en faire une thèse explicite, il donne à voir un continent professionnel en grande évolution, loin des propos généraux et monolithiques sur un immobilisme supposé des pratiques enseignantes. Bien sûr, comme dans tout ouvrage collectif, l'unité de la perspective analytique est mise à l'épreuve des intérêts divers des contributeurs. C'est sans doute le thème du travail collaboratif entre enseignants qui est le plus abordé par les articles, qu'il soit virtuel ou réel, imposé par l'institution ou issu de collectifs informels, donnant de l'unité et de la cohérence au livre. L'espace hors classe interne à l'établissement est également plus exploré que l'espace professionnel hors établissement de l'enseignant, du moins lorsqu'il n'a pas de traces numériques, alors qu'il a sans doute aussi un grand intérêt. Enfin, les interactions entre les différentes dimensions de cet espace, un des projets explicites et d'ailleurs des plus intéressants du livre, ne s'avèrent pas simples à cerner, même si quelques articles s'y attellent, et constituent un chantier ouvert. Mais cette difficulté est en elle-même stimulante à l'heure où certains acteurs réformateurs de l'enseignement postulent parfois une action simple et directe de la collaboration entre enseignants sur les pratiques en classe.

Anne BARRÈRE
Université de Lille III

UBALDI Jean-Luc (coord.) (2006). *Débuter dans l'enseignement*, Paris : ESF, 300 p.

Ouvrage pédagogique ? On le dirait d'abord, puisqu'il est présenté comme une adresse aux nouveaux enseignants. Le tutoiement est celui d'une complicité éclairée, à la fois bienveillante et rigoureuse, qui s'impose d'emblée dans la préface de F. Bégaudeau et dans l'avant-propos de J.-L. Ubaldi. Dans la première partie, « Au

cœur des disciplines », douze auteur(e)s formateurs, formatrices ou associé(e)s à l'IUFM de l'académie de Lyon, répondent aux nouveaux collègues à partir d'une belle écoute de leurs témoignages (31 lettres portent sur les émois des débuts). Des conseils pour mieux vivre la première classe sont prodigués aux arrivants. S'agit-il d'un ouvrage de formation où l'on dit aux nouveaux collègues le processus qui a conduit de la première classe aux compétences et aux activités de deux experts ? Non, car les deux chapitres qui suivent visent les formateurs et plus encore l'institution, puisqu'ils posent des « Principes et dispositifs de formation ». Dès lors, le ton n'est plus le même, qui fait valoir des expériences, des opinions, des recommandations. À la suite, deux chercheurs ajoutent des « Éléments théoriques » relatifs à l'analyse des récits. La rupture entre les deux parties est sensible. Une cohérence pourtant se reconnaît sur le thème du processus de construction d'une identité professionnelle et sur le sens à donner à l'apprendre... et à l'enseigner

1. « Au cœur des disciplines ». Sylvie Cèbe s'adresse aux enseignants du premier degré. Pour le secondaire, Véronique Boulhol traite du professorat de lettres, Jean Duviard d'éducation musicale, Michel Mantes et Anne-Marie Benhayoun de maths et sciences en lycée professionnel, Ingeborg Rabenstein-Michel de langues vivantes, Alain Coston, Alexandre Falco et Jean-Luc Ubaldi d'éducation physique et sportive, et Catherine Vercueil d'histoire et géographie.

– « Devenir professeur » : le choix des témoins et les thèmes traités, l'expression des vécus et les commentaires apportés, illustrent avec une belle constance que « devenir professeur » est un processus. Un processus d'élaboration identitaire tôt engagé (1), remis à l'œuvre pendant le stage, poursuivi, remanié en première année de titulariat... et encore après, quand l'expertise se développe. La pratique en situation réelle en est la grande re-fondatrice. Le néotitulaire se découvre reconnu, défini. Fierté de l'autonomie, assumption des responsabilités, vision des incertitudes et des mouvances à venir, stabilités vs changements à gérer, à pourvoir. États d'âme douloureux aujourd'hui comme hier et encore avant-hier, mais ensuite pour la plupart des nouveaux enseignants, reprises dynamiques, joies. Réalisme et foi accordés : une sagesse en émane. Par lettre donc, *un maître de stage* de la même discipline montre au novice qu'il comprend ses émois, reconnaît ses problèmes. Il l'encourage, donne des conseils (voire des consignes) concrets, se risque à livrer une réflexion personnelle qui déborde le cas exprimé.

– À la suite, des « regards d'experts » se posent sur les récits. Si d'un chapitre à l'autre l'analyse des témoignages est inégale, on soulignera la cohérence avec laquelle « les trois points d'appui » en découlent. Ajustés aux situations exprimées, ils

1 - À la maison déjà, par le biais des discours et des représentations des parents, puis à l'école, à l'université, par l'expérience faite des enseignants...

marquent la distinction entre les métiers de l'enseignement (encore que la différence entre l'école maternelle et celle du primaire manque), mais les experts qui dans l'analyse de problèmes similaires (2) se retrouvent sur des positions communes (3), font se rejoindre pour finir, les différentes catégories professionnelles. Regrettons en passant que l'approche du premier degré s'attache trop à la relation au détriment des contenus et d'une réflexion didactique, risquant de renforcer un problème déjà là.

– Le huitième chapitre est rédigé par Dominique Sénore et Jean-Luc Ubaldi avec la collaboration de Philippe Meirieu. On entre « au cœur du quotidien », dans la chronologie concrète d'une journée de classe ou d'une leçon. Les cinq *moments stratégiques* qui la ponctuent seront soutenus par cet autre, de *participation à un travail collectif* entre enseignants. Ce chapitre est incontournable : clair et explicite, il ne se prend pas au piège des prescriptions faciles. De plus, au-delà de « la singularité » des disciplines, l'approche transversale du « faire la classe » va convaincre encore de leur « proximité », de l'unité donc, de la profession.

2. « Au cœur de l'expertise ». Cette deuxième partie se veut davantage « théorico-pratique » voire conceptualisante que la première.

– « Devenir un enseignant expert ». Depuis son arrivée dans le métier, on prend plaisir d'abord à lire le cheminement de J.-L. Ubaldi. Les nouveaux enseignants vont trouver là une belle illustration du travail de l'identité professionnelle au long d'une carrière. Ils pourront se situer, s'inscrire d'autant mieux dans la profession qu'un avenir leur est montré comme possible. La participation à un groupe de recherche a soutenu la *formalisation de la pratique* et dégagé ce qui lui permet de *transformer* les élèves ; c'est « la rencontre de ces derniers avec un homme debout, la loi fondatrice, les savoirs les plus essentiels » (p. 231). Jean-Paul Julliard rebondit sur les propos précédents (certains passages comme la « dé »- et « re »- contextualisation auraient gagné à plus d'illustrations) et fait une remarque fondamentale : « Je n'ai jamais rencontré un élève qui résiste au progrès perçu » (p. 234). Mais plutôt que de souligner et d'explicitier pour les débutants l'importance de ces temps forts de la formation voire de la recherche en cours de service, le livre ensuite se donne d'autres destinataires.

– « Former au métier d'enseignant ». Jean-Paul Julliard, Sylvie Cèbe et Jean-Luc Ubaldi reviennent sur des expériences qu'ils ont menées pour édicter des « Principes et dispositifs de formation » initiale des maîtres. Parce que *construire un prof* demande du temps, le premier auteur prend « à contre-pied l'architecture actuelle de la formation des maîtres (p. 245). Il défend l'idée d'une « préprofessionnalisation des

2 - Concernant surtout l'autorité du maître, la diversité des élèves, leur manque d'intérêt, l'évaluation...

3 - Relatives à la *rigueur disciplinaire* (la qualité du contenu) garante de la *discipline* dans la classe, avec le *ciblage* et la *mise en scène des savoirs* ; moins de morale et plus de loi ; l'*installation des rituels*...

(par les) universités » qui exerceraient dès la première année d'enseignement supérieur, les *fonctions épistémologique, didactique et pédagogique* nécessaires. À la suite, dans le cadre d'une année de stage, S. Cèbe décrit une *vraie formation par alternance, l'appropriation réfléchie par les novices des outils didactiques et pédagogiques*. Ici encore, l'insistance sur la forme – les outillages proposés – ne l'emporte-t-elle pas sur le fond, les contenus à faire acquérir ? La fréquence avec laquelle le verbe « apprendre » est mis pour « enseigner » (p. 29, 257, 258) menace de « faire l'économie de la question du sens » sur laquelle revient avec opiniâtreté J.-L. Ubaldi (p. 269) dans sa présentation d'un dispositif précis de formation des stagiaires.

– Cette partie se termine par un exposé de Christian Alin et Mireille Snoeckx : « Compléments théoriques. Comprendre et utiliser le récit en formation des enseignants ». Les deux auteurs démontrent l'intérêt de s'appuyer sur la parole de l'enseignant. Le récit qu'il fait de sa pratique le révèle et l'instaure comme sujet de celle-ci et de sa réflexion, participe à son travail identitaire. L'argument, s'il en appelle aux recherches sur la formation des maîtres, généralise la question à l'ensemble des professions et se soutient d'une conceptualisation multiréférentielle relative au récit. Avec cette ouverture, les chercheurs retournent aux lettres des professeurs débutants. Ils invitent les praticiens de la formation à interroger « les dimensions de la prise de conscience, ses conditions d'émergence et ses effets sur la transformation des pratiques » que le récit écrit, lu et en retour commenté, peut introduire.

In fine, nous aurons fortement apprécié l'intention, la méthode et le ton de l'ouvrage dans son adresse directe aux nouveaux professeurs. Nul doute qu'ils vont s'y sentir compris, encouragés à s'intégrer dans le corps professionnel parce qu'ils y sont déjà admis et qu'il leur est montré qu'ils peuvent y grandir. En la matière, Ubaldi souligne qu'après la formation première, le progrès du professeur est attaché, par-delà l'expression de sa pratique et des conseils fournis, à une réflexion conceptuellement outillée qui explore la première, la nomme, la resitue dans son espace, dans son histoire, et la transcende. Tel est, parmi d'autres, l'effet rétroactif et récursif de ce travail de et sur l'expérience par où s'articulent la théorie et la pratique. Le questionnement du sens de l'apprendre comme de l'enseigner s'y organise, le processus d'élaboration de l'identité professionnelle s'y entretient. Plus encore quand la réflexion du professeur rencontre celle de ses collègues sur leur propre expérience.

Dans cette perspective, un regret nous tient à ne pas lire dans la foulée, en cohérence avec les idées défendues, les éléments conceptuels susceptibles de mentaliser l'expérience des débutants ainsi que les conseils donnés au point d'en élever l'analyse, de les rendre extensivement efficaces. Pourquoi n'avoir pas appuyé même sobrement (car nous savons qu'à ses débuts, le praticien est d'abord affairé à gérer le concret de sa classe) les encouragements pratiques relatifs aux problèmes

relevés (4) sur des apports de la recherche en sciences humaines et sociales, ou sur des réflexions philosophiques remises en mémoire? Recrutés à un niveau universitaire, les débutants sont capables d'accueillir ces approfondissements susceptibles d'augmenter l'intelligence du « faire la classe » et de les conduire à rechercher l'expertise. Ladite « théorie » tant critiquée en formation initiale ne serait plus enfermée dans l'institut, réservée à ses formateurs et comme tabou sur le terrain, utile seulement à une petite élite de professionnels convaincus qui pourront dès lors mieux avancer. On peut penser que parce qu'elle est critique, porteuse donc de promesses autant que de risques, parce qu'elle fait charnière entre la formation initiale et celle en cours de service, l'entrée dans le métier du néotitulaire peut solliciter des retours, encourager des avancées, vers une « théorie » enfin réhabilitée.

C'est ce que nous font entrevoir ces moments clés de l'entrée en profession. En l'occurrence, nous soulignerons que la situation du néotitulaire mérite une attention qui le distingue davantage du stagiaire (5). En effet, même relativement limitée et partagée, sa responsabilité, définitive, s'inscrit dans la durée, marque autrement son sentiment d'identité. Sa solitude peut être féconde quand le groupe de « vrais » collègues qui la relativise, lui donne sens, aussi. Mais les difficultés rencontrées à travailler en équipe demeurent, comme persistent depuis des décennies tant d'obstacles extérieurs, de résistances internes, de ressentis à l'orée du métier. Un rappel de la recherche sur les débuts des enseignants en montrerait des invariants remarquables, des distinctions aussi, et des évolutions. Le travail sur leur signification aiderait à pointer des généralités et des spécificités du problème, à relativiser les reproches faits aux établissements de formation sans pour autant les dédouaner ni davantage l'institution et l'ensemble des acteurs, des dysfonctionnements sempiternels.

Ceci est dit sans méconnaître l'intérêt suscité par les expériences relatées dans la deuxième partie de l'ouvrage dont il nous semble qu'elles mériteraient aussi des prolongements et une problématisation. Tant il est vrai que la question de la temporalité voire d'une continuité de la formation professionnelle, n'en finit pas de devoir être traitée. Les dernières pages du livre nous renvoient à son intention première. S'adressant aux nouveaux professeurs, elles leur disent : « N'oubliez jamais qu'un élève est fragile ». Nous les lisons avec bonheur.

Simone BAILLAUQUÈS
Université de Rennes II

4 - On pense par ex., au conflit, à l'autorité et à ses différents types d'exercice, aux rapports au savoir...

5 - Des témoignages vont dans ce sens d'ailleurs, qui disent les différences entre les deux années : « À l'aide, ils ont vu que je n'étais pas un vrai professeur ! » (p. 36) et plus tard « formateurs, accompagnateurs, où êtes-vous ? » (p. 51).

NOUS AVONS REÇU

BLANC Josiane (2007). *Une mère face à l'école : l'autorité, les abus, trouver un juste équilibre*, Gap : éditions Yves Michel, 135 p.

BARON Jean-Louis, BRUILLARD Éric (2006). *Technologies de communication et formation des enseignants*, Paris : INRP, 249 p.

CENTRE ALAIN SAVARY (2006). *Apprendre et enseigner en milieux difficiles* (sélection d'articles du bulletin XYZep), Paris : INRP, 190 p.

CONDETTE Jean-François (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIX^e-XX^e siècles)*, Paris : L'Harmattan, 357 p.

MARCEL Jean-François, PIOT Thierry (2005). *Dans la classe, hors la classe*, Paris : INRP, 213 p.

WITTORSKI Richard (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris : L'Harmattan, 188 p.

THE ORGANIZERS OF THE TEACHING ACTIVITY: CROSS PERSPECTIVES

Pascale MASSELOT, Aline ROBERT – **The role of organizers in our didactic analysis of mathematics secondary school teachers' practices**

The relationships between the teaching of a given mathematical content at school and the corresponding learning of the pupils have resulted in our present questioning on teachers' practices. After specifying the context in which the analysis of practices have emerged, we present the theoretical and methodological elements connected with the frame of the double approach used to analyse the practices of mathematics teachers. We then evoke some of the results brought about by this analysis, concerning particularly the practices of beginning teachers.

Isabelle VINATIER – **The notion of organizer in an interactionist perspective : definitions and stakes**

From an interactionist viewpoint we identify the processes at work in the verbal activity between teachers and their pupils. It is structured by organizers which are internal to the subjects, which are part of the functioning of communication and framed by the situation. They belong to several hierarchic ranks and function on two levels: the adaptation of interlocutors to the shared management of what is exchanged and the subjective implication of each individual. These organizers have a functional translation: the teacher's style in leading his class.

169

Joël CLANET – **An organizer of teaching practices: the teacher-pupil interactions**

The study of teaching practices has led us to note that the variables retained as components of practices aggregate in configurations which can be relatively stable. This stability is partly due to the presence in the analysis, of the modes of teacher-pupil interaction which we call an organizer of practices. In this contribution, we relate how we have been led to use the notion of organizer. We present a few examples drawn from recent research work which are illustrative of the way a teacher acts and interacts with his or her pupils, as well as the links that exist between interactions and school achievement.

Glais SALES CORDEIRO, Bernard SCHNEULWY – **The construction of the taught object and the organizers of the teaching activity**

In this paper, we describe the approach developed by the GRAFE to analyse the teacher's work and tools in French lessons, in relation with the notion of organizer. In our view, the object of the teaching constitutes by itself an organizer of the teacher's work since the object to be taught turns into a taught object within the scope of this work. This change is also dependent on two

organizers: the sequential and hierarchic structure of teaching sequences; the fundamental professional teaching skills fostering learning processes.

Pierre PASTRE – A few reflections on the organisation of the teaching activity

What can the contribution of professional didactics bring to the analysis of teaching practices? The following paper examines this question by making a few general reflections and opening two avenues of research: 1. the analysis of a teacher's activity can be considered as the management of a dynamic environment; 2. yet, to go further in the analysis of the teacher-pupil interactions it can be worth being inspired by Winnicott, by identifying transitional concepts which would allow a better understanding of the dynamics of interactions.

Philippe CLAUZARD, Philippe VEYRUNES – A “cross analysis” of a grammar lesson in level 2 of primary school

This paper presents a cross analysis of a grammar lesson in the second year of primary school (CE 1) starting from the professional didactics approach and the one line action approach. Two critical moments of a lesson on the location of the subject of the verb are analysed. The cross-analysis shows that the teacher is more in the semantic than in the epistemic style. She makes her pupils perceive her expectations and guides them toward the answers she expects. She thus remains in “paraphrasing” grammar. A few proposals in the fields of training are drawn from this cross analysis.

Line NUMA-BOCAGE, Pascale MASSELOT, Isabelle VINATIER - How to account for the difficulties met by a beginner in the supervision of a lesson on “tens” in the first year of primary school

Teachers need to be supported in order to develop a reflexive feedback on their activity which may allow them to understand the professional situations which they are involved in. Three main lines of analysis of the same teaching-learning situation are proposed in this paper. Their correlation opens up a new understanding of the teacher-pupil interactions as none of their paradigms taken separately exhaust their meaning.

LOS ORGANIZADORES DE LA ACTIVIDAD DOCENTE : PERSPECTIVAS CRUZADAS

Pascale MASSELOT, Aline ROBERT – **El papel de los organizadores en nuestros análisis didácticos de prácticas de profesores que enseñan las matemáticas**

Las relaciones entre la enseñanza de un contenido matemático dado (en la escuela) y los aprendizajes correspondientes de los alumnos son la raíz de nuestras interrogaciones actuales sobre las prácticas de los docentes. Después de precisar el contexto en el que surgieron los análisis de prácticas, presentamos los elementos teóricos y metodológicos relativos al cuadro del doble enfoque utilizado para analizar las prácticas de profesores que enseñan las matemáticas. Después evocamos algunos de los resultados obtenidos con estos análisis, relativos sobre todo a las prácticas de docentes principiantes.

Isabelle VINATIER – **La noción de organizador en una perspectiva interaccionista: definiciones y apuestas**

En una perspectiva interaccionista identificamos los procesos en obra en la actividad verbal entre docentes y alumnos. Los organizadores que la estructuran son internos a los sujetos, inscritos en el funcionamiento de la comunicación y enmarcados por la situación. Son de varios niveles jerárquicos y funcionan sobre dos registros: el de la adaptación de los interlocutores a la gestión compartida de lo intercambiado y el de la implicación subjetiva de cada uno. Esos organizadores tienen una traducción funcional: el estilo del docente en la conducta de su clase.

Joël CLANET – **Un organizador de las prácticas de docencia: las interacciones maestro-alumno(s)**

El estudio de las prácticas de docencia nos ha conducido a constatar que las variables consideradas como constitutivas de las prácticas se asocian en configuraciones que pueden ser relativamente estables. Esta estabilidad se debe en parte a la presencia en los análisis de las modalidades de la interacción maestro-alumno(s) que llamamos organizador de las prácticas. En esta contribución, recordamos cómo nos hemos visto llevados a utilizar la noción de organizador. Presentamos unos ejemplos sacados de trabajos recientes que ilustran la manera en que actúa e interactúa un docente con sus alumnos así como los lazos que existen entre interacciones y performances escolares.

Glaís SALES CORDEIRO, Bernard SCHNEULWY – **La construcción del objeto enseñado y los organizadores del trabajo de docente**

En este artículo, presentamos el proceso desarrollado por el GRAFE para analizar el trabajo y los instrumentos del docente en clase de francés, de manera articulada a la noción de organizador. A nuestro modo de ver, el objeto de enseñanza constituye en sí mismo un organizador del trabajo del docente dado que el objeto que enseñar se transforma en objeto enseñado en el marco de este trabajo. Esta transformación se ve igualmente contrainfluenciada por otros dos organizadores: la estructura secuencial y jerárquica de las secuencias de docencia; los gestos profesionales fundamentales de la docencia que engendran procesos de aprendizaje.

Pierre PASTRE – **Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente**

¿Cuál puede ser la aportación de la didáctica profesional para el análisis de las prácticas docentes? El texto que sigue explora la cuestión formulando algunas reflexiones generales y abriendo dos pistas de investigación: 1. el análisis de la actividad de un docente puede considerarse como la dirección de un entorno dinámico; 2. pero para entrar más adelante en el análisis de las interacciones docente-alumno, puede resultar interesante inspirarse de Winnicott, identificando conceptos transicionales, que permitirían comprender un poco mejor la dinámica de las interacciones.

Philippe CLAUZARD, Philippe VEYRUNES – **“Análisis cruzado” de una sesión de gramática en el ciclo 2**

Este artículo presenta un “análisis cruzado” de una sesión de gramática en una clase de CE1 a partir de enfoques de la didáctica profesional y de la clase de acción. Se analizan dos momentos críticos de una lección sobre la localización del sujeto del verbo. El análisis cruzado muestra que la docente se sitúa más en el registro semántico que en el registro epistémico. Hace percibir sus esperas a los alumnos, guiándolos hacia las respuestas que espera, y se queda en una gramática de la “paráfrasis”. De este análisis cruzado, se sacan unas propuestas en materia de formación.

Line NUMA-BOCAGE, Pascale MASSELOT, Isabelle VINATIER – **¿Cómo dar cuenta de las dificultades conocidas por una docente principiante en la conducta de una sesión sobre la decena en la clase de CP?**

Un docente necesita ir acompañado para desarrollar sobre su actividad una retrospectiva reflexiva que le permita comprender las situaciones profesionales en las que está comprometido. En este artículo, se proponen tres ejes de análisis de una misma situación de docencia – aprendizaje. Su correlación da paso a una nueva inteligibilidad de las interacciones maestro-alumnos de los que ninguno de los paradigmas presentados, considerados aisladamente, agota el significado.

DIE ORGANISATOREN DER LEHRTÄTIGKEIT: DIE ORGANISATOREN DER LEHRTÄTIGKEIT: GEKREUZTE PERSPEKTIVEN

Pascale MASSELOT, Aline ROBERT – **Die Rolle der Organisatoren in unseren didaktischen Analysen der Lehrtätigkeiten von Mathematiklehrern**

Unsere aktuellen Fragen über die Tätigkeiten der Lehrer sind auf die Beziehungen zwischen dem Mathematikunterricht (in der Schule) und dem entsprechenden Erlernen der Schüler zurückzuführen. Nachdem wir den Kontext genau erklärt haben, in dem die Lehrtätigkeitenanalysen erschienen sind, stellen wir die theoretischen und methodologischen Elemente vor, die sich auf den Rahmen der „doppelten Vorgehensweise“ beziehen, der benutzt wird, um die Tätigkeiten der Mathematiklehrer zu analysieren. Dann erwähnen wir einige Ergebnisse dieser Analysen, die insbesondere die Tätigkeiten von angehenden Mathematiklehrern betreffen.

Isabelle VINATIER – **Der Begriff Organisator in einer Interaktionsperspektive: Definitionen und was wichtig ist**

In einer Interaktionsperspektive identifizieren wir die Prozesse in der verbalen Tätigkeit zwischen Lehrern und Schülern. Die sie strukturierenden Organisatoren sind subjektiv, intern, in der Kommunikation enthalten und durch die Situation bestimmt. Sie gehören zu einer Rangordnung und funktionieren auf zwei Gebieten: dem der Anpassung der Gesprächspartner an die geteilte Führung von dem, was ausgetauscht wird und dem des subjektiven Engagements von jedem. Diese Organisatoren haben einen funktionellen Ausdruck: den Stil des Lehrers in der Klassenführung.

173

Joël CLANET – **Ein Organisator der Lehrtätigkeiten: die Interaktionen Lehrer-Schüler**

Die Studie der Lehrtätigkeiten hat uns dazu gebracht, festzustellen, dass die als Bestandteile der Tätigkeiten betrachteten Variablen Konfigurationen bilden, die relativ stabil sein können. Diese Stabilität ist zum Teil auf die in den Analysen festgestellte Anwesenheit von Modalitäten der Interaktion Lehrer-Schüler zurückzuführen, die wir einen „Organisator der Tätigkeiten“ nennen. In dieser Studie beschreiben wir, wie wir dazu gebracht wurden, diesen Begriff Organisator zu benutzen. Wir führen einige Beispiele an die neuen Arbeiten entnommen wurden, die sowohl das Handeln und die Interaktion eines Lehrers mit seinen Schülern als auch die Verbindungen zwischen Interaktionen und Schulleistungen illustrieren.

Glais SALES CORDEIRO, Bernard SCHNEULWLY – Der Aufbau des Unterrichtsinhalts und die Organisation der Arbeit der Lehrer

In diesem Artikel beschreiben wir die Vorgehensweise vom GRAFE, um die Arbeit und die Materialien des Lehrers im Französischunterricht in Verbindung mit dem Konzept „Organisator“ zu analysieren. Unserer Meinung nach bildet der Unterrichtsinhalt selbst ein Organisator der Arbeit des Lehrers, insofern als der zu lehrende Inhalt sich im Rahmen dieser Arbeit in den Unterrichtsinhalt verwandelt. Diese Verwandlung wird auch von zwei anderen Organisatoren bedingt: die Sequenz- und Hierarchiestruktur der Unterrichtssequenzen; die beruflichen Hauptgesten, die Ausbildungsprozesse generieren.

Pierre PASTRE – Einige Überlegungen über die Organisation der Lehrtätigkeit

Welchen Beitrag zu der Analyse der Lehrtätigkeiten kann die Berufsdidaktik leisten? Vorliegender Text erforscht das Problem, indem er einige allgemeine Überlegungen formuliert und zwei Forschungsrichtungen eröffnet: 1. die Analyse der Tätigkeit eines Lehrers kann als die Führung einer dynamischen Umwelt betrachtet werden; 2. aber um die Interaktionen Lehrer-Schüler ausführlicher zu analysieren, kann es interessant sein, sich von Winnicott inspirieren zu lassen, indem Übergangskonzepte identifiziert werden, die erlauben würden, die Dynamik der Interaktionen besser zu verstehen.

Philippe CLAUZARD, Philippe VEYRUNES – “Kreuzanalyse” einer Grammatikunterrichtsstunde in der Grundschule (cycle 2)

Anhand der Vorgehensweisen der Berufsdidaktik und des Aktionsunterrichts beschreibt dieser Artikel eine “Kreuzanalyse” einer Grammatikunterrichtsstunde in der zweiten Klasse. Zwei wichtige Momente einer Unterrichtsstunde über das Erkennen des Subjekts vom Verb werden analysiert. Die Kreuzanalyse zeigt, dass die Lehrerin sich eher im semantischen Bereich befindet als im epistemischen Bereich. Sie lässt die Schüler ihre Erwartungen wahrnehmen und dabei hilft sie ihnen auf die Antworten, die sie erwartet und bleibt bei einer Grammatik der “Paraphrase”. Einige Ausbildungsvorschläge werden aus dieser “Kreuzanalyse” herausgearbeitet.

Line NUMA-BOCAGE, Pascale MASSELOT, Isabelle VINATIER – Wie soll man über die Schwierigkeiten berichten, auf die eine angehende Lehrerin stößt, die in der ersten Klasse eine Stunde über den Zehner macht?

Ein Lehrer soll begleitet werden, um über seine Lehrtätigkeit nachzudenken, um dann die beruflichen Situationen verstehen zu können, in denen er sich befindet. Drei Analysenrichtungen der selben Situation von Unterricht-Erlernen werden in diesem Artikel angeführt. Ihre Korrelation erlaubt eine neue Verständlichkeit der Interaktionen Lehrer-Schüler, deren Bedeutung von keinem ihrer angeführten Paradigmen für sich genommen ausgeschöpft wird.

RECHERCHE FORMATION

pour les professions de l'éducation

3 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**
19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

..... abonnement(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : ☐ oui ☐ non

Tarif abonnement 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	36,00 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	34,84 € TTC
Guyane + Tom	34,12 € TTC
Étranger	42,00 € TTC
Le numéro (France métropolitaine sauf Corse)	15,00 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE
recherches en éducation

3 numéros par an

+

4 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**
19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

..... abonnement(s) groupé(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : ☐ oui ☐ non

Tarif abonnement groupé <i>Recherche et formation</i> + RFP 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	79,20 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	76,65 € TTC
Guyane + Tom	75,07 € TTC
Étranger	93,60 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

3 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Vente à distance**
19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07
Tél. +33 (0)4 72 76 61 64 • pubvad@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

Numéro(s) commandé(s)

..... numéro(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : ☐ oui ☐ non

Vente en ligne au numéro sur www.inrp.fr/publications/catalogue/web/

Prix du numéro • Tarif en vigueur	
Le numéro, France métropolitaine (sauf Corse)	17,00 € TTC

Toute commande doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.