

Isabelle Vinatier et Pierre Pastré

Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Isabelle Vinatier et Pierre Pastré, « Organisateurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante », *Recherche et formation* [En ligne], 56 | 2007, mis en ligne le 21 octobre 2011, consulté le 17 octobre 2012. URL : <http://rechercheformation.revues.org/981>

Éditeur : ENS Editions

<http://rechercheformation.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rechercheformation.revues.org/981>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

© Tous droits réservés

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

par un processus d'auto-création permanente, « l'autopo iese ». Les actions du sujet se modifient en fonction de l'évolution de la situation dont il contribue au devenir. L'activité définit la situation qui définit l'activité en fonction des données contextuelles prises en compte par le sujet.

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 repérant 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).

Un processus d'attribution de significations

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 organisateurs*, 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 (Butlen) ; 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.

104

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 reconfigurés 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).

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'écartier 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.

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). *he 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.