

De l'analyse de l'activité enseignante en situation aux organisateurs contextuels de l'activité: une approche par la didactique professionnelle

Elisabeth Magendie, Université de Bordeaux

À travers cette contribution, nous montrons comment nous participons à l'effort de compréhension des rapports entre les conduites des enseignants et certains éléments contextuels, difficilement accessibles, qui organisent leur activité. Plus précisément, nous rendons compte de la façon dont nous procédons pour saisir les organisateurs contextuels de l'activité enseignante. Nous présentons en premier lieu les outils théoriques et méthodologiques que nous utilisons dans nos recherches, centrées sur l'analyse de l'activité de stagiaires en EPS, pour comprendre les processus de conceptualisation. Nous explicitons ensuite la méthode à laquelle nous recourons pour mettre en évidence les organisateurs contextuels qui orientent et guident leur activité. À des fins d'illustration, nous présentons enfin quelques résultats qu'il est possible d'obtenir en recourant à de telles modalités d'analyse et soulignons leur intérêt pour la formation des stagiaires.

Introduction

Les recherches dans le courant scientifique de l'analyse du travail en éducation et en formation se réfèrent à plusieurs approches dont la psychologie ergonomique constitue la racine commune. Elles ont contribué à un renouvellement du regard sur l'enseignement en permettant de redécouvrir le métier et sa professionnalité, ses épreuves et ses dilemmes. Elles ont permis par ailleurs le développement d'une technologie de la formation. «L'entrée activité» retenue par la plupart de ces approches ne signifie pas cependant qu'il existe une seule façon d'en faire l'analyse même si certains présupposés sont partagés par de nombreux chercheurs (Lussi Borer, Muller, Ria, Saussez, & Vidal-Gomel, 2014). Cette entrée constitue plutôt, d'après Saussez (2014), une nébuleuse qui regroupe une multitude d'approches proposant des appareillages théoriques et méthodologiques différents pour rendre intelligibles les conduites humaines. Elles devraient selon l'auteur permettre de saisir «les rapports d'inter-déterminations entre les

conduites de la personne et les différents horizons sociaux, historiques, culturels, politiques, institutionnels proches et éloignés [...]» (p. 190). Or, le plus souvent, pour analyser l'activité enseignante, les chercheurs se focalisent sur l'ici et maintenant de situations de classe. Ils peinent alors à accéder aux contextes ou échelles susceptibles de rendre compte de tels rapports d'inter-déterminations.

Certains d'entre eux toutefois tentent d'y parvenir. Plusieurs didacticiens notamment se sont efforcés de saisir les déterminants du métier. Ils ont souhaité enrichir leurs études sur des situations de classe par des analyses de l'activité des acteurs empruntant aux approches ergonomiques des outils théoriques et méthodologiques. Goigoux (2007) par exemple, propose un modèle d'analyse de l'activité enseignante comprenant trois composantes d'entrée et de sortie. Considérant que l'activité de l'enseignant dépend de trois éléments (sa situation de travail, les élèves et lui-même), l'auteur examine simultanément:

Les caractéristiques de l'école (cadre institutionnel, organisation du travail, prescription, contexte socio-politique, etc.), celles des élèves (leurs savoirs et les rapports qu'ils entretiennent avec les savoirs et l'école, leurs compétences, leurs comportements individuels et collectifs, etc.) et celles des enseignants (finalités et objectifs, savoirs et savoir-faire, conceptions, valeurs et croyances, expérience et formation, etc.). (pp. 50-51)

L'analyse requiert aussi d'examiner la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions qui leur sont adressées et redéfinissent les tâches. Le modèle proposé rappelle en outre que le genre professionnel (Clot, 1999) sert d'intercalaire entre le travail prescrit et le travail réel mais aussi de filtre pour les autres déterminants.

Les analyses conduites par Masselot et Robert (2007), en référence au cadre théorique de la «double approche» (Robert & Rogalski, 2002), s'efforcent également de rendre compte des différents contextes susceptibles d'influencer l'activité des enseignants. L'intention des auteures est d'intégrer le métier en introduisant trois composantes dans l'analyse de l'activité qui correspondent à des déterminants du métier, associés au contexte dans lequel s'exerce l'activité: 1) la composante personnelle (elle permet d'intégrer le temps long et sert à traduire les représentations du professeur, les risques qu'il consent, le confort dont il a besoin), 2) la composante institutionnelle (les contenus, les programmes, les horaires, les inspections), 3) la composante sociale (les élèves, les parents, les collègues).

Brière-Guenoun (2016) partage les mêmes intentions que les auteurs précédents. Elle s'intéresse à ce qui détermine les processus en jeu dans la construction du rapport au métier des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) débutants à partir de l'analyse de leur activité didactique en classe. L'auteure distingue trois types de déterminants qu'elle considère comme un système de contraintes intériorisées et de dispositions incorporées influençant la situation d'enseignement: 1) les déterminants épistémiques (rattachés à l'épistémologie pratique), 2) les déterminants subjectifs dépendant des expériences passées et

présentes, 3) les déterminants institutionnels (les projets, les programmes, les réformes scolaires) et culturels (les formes de pratiques sociales développées en dehors de la sphère scolaire, les modèles culturels implicitement à l'œuvre dans les tâches proposées).

Les chercheurs et chercheuses cités ici pour exemple, tout en ayant un ancrage didactique, se réfèrent aux approches ergonomiques (la distinction travail prescrit et travail réel, l'analyse de l'activité dans son contexte d'émergence, l'importance accordée à l'action et l'élaboration langagière du travail) et empruntent, en les transposant plus ou moins, leurs outils méthodologiques: des entretiens semi-dirigés et d'auto-confrontations notamment sont proposés pour accéder, selon le cas, à la part conscientisable de l'activité des enseignants, à ce qui est légitime et valorisé dans le milieu professionnel, au «réel» de l'activité, à ce qui fait sens dans le métier, et ainsi plus généralement aux déterminants de l'activité enseignante.

De telles recherches sont particulièrement intéressantes en ce qu'elles permettent de mieux comprendre les raisons qui conduisent les enseignants à agir de telle ou telle façon. Elles invitent en outre à reconsidérer la formation. Ainsi Daguzon (2010), qui s'est plus particulièrement intéressé à la question de l'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants, propose que la formation en alternance repose sur trois composantes: l'action professionnelle, la réussite de l'action et la compréhension de l'action.

Nos travaux s'inscrivent dans cette orientation de recherche. Nous souhaitons à des fins d'optimisation de la formation, participer à cet effort de compréhension des rapports entre les conduites des enseignants et les éléments contextuels qui orientent et guident leur activité. Il nous paraît cependant souhaitable pour ce faire de questionner les méthodes à partir desquelles ces éléments ou déterminants sont révélés. Il s'avère en effet que ce sont avant tout les entretiens semi-directifs qui servent de support à l'analyse. Certes Brière-Guenoun (2014), par exemple précise que «c'est en inférant ces déterminants à partir de l'action telle qu'elle se donne à voir ou à dire que nous tentons d'élucider [...] ce qui oriente l'activité du professeur» (p. 151) mais c'est *in fine* à partir des entretiens *ante* et *post*-recueil, et donc des discours des enseignants sur l'idée qu'ils se font de leur activité, que sont documentés ces déterminants.

Selon nous une autre démarche est possible, sinon souhaitable, pour accéder aux éléments contextuels qui orientent l'activité des enseignants en situation de travail. Notre ambition dans le cadre de cet article est de présenter cette démarche qui reprend à son compte l'idée émise par Brière-Guenoun (2014) de «partir de l'action». Nous procédons pour cela en trois temps. Nous exposons en premier lieu les outils théoriques et méthodologiques que nous utilisons dans nos recherches, dans une perspective de didactique professionnelle, pour comprendre les processus de conceptualisation mis en œuvre par des stagiaires dans différentes classes de situations. Nous explicitons ensuite la méthode à laquelle nous recourons pour mettre en évidence les différents éléments ou *organismes contextuels* qui orientent et guident leur activité. Pour illustrer notre démarche, nous rendons

compte de quelques résultats que nous avons pu obtenir en recourant à de telles modalités d'analyse. Nous évoquons enfin quelques propositions d'exploitation de ces résultats dans le cadre de la formation des stagiaires.

La conceptualisation dans l'activité professionnelle

La didactique professionnelle s'intéresse aux apprentissages professionnels pour améliorer les parcours et les dispositifs de formation. Elle poursuit la visée du développement des compétences et procède pour cela à l'analyse de l'activité professionnelle (Pastré, 2011). Sa particularité est de coupler les méthodes d'analyse du travail issues de l'ergonomie francophone (Leplat, 1997) avec la théorie des «schèmes» de Vergnaud (1996), appelée aussi «conceptualisation dans l'action». Cette théorie repose sur deux idées (Pastré, 2011): l'activité humaine est organisée sous la forme d'un couplage schème-situation, elle est donc analysable; le noyau central de cette organisation est composé d'invariants de nature conceptuelle qui servent à guider et orienter l'action.

Pour préciser ce que Vergnaud (1996) entend par l'organisation de l'activité, il faut partir de la façon dont il définit le schème. Il s'agit d'«une organisation invariante de la conduite dans une classe de situations données» (p. 283) qui est analysable en différentes composantes: des buts; des règles d'action; des possibilités d'inférence; et des invariants opératoires (concepts en actes et théorèmes en actes ou propositions tenues pour vraies sur le réel) qui sont pour les sujets les outils d'adaptation au réel.

Ainsi, en didactique professionnelle, l'analyse de l'activité consiste à remonter jusqu'à son organisation, c'est-à-dire aux schèmes qui sont mobilisés en situation afin de repérer comment se fait la conceptualisation dans l'activité professionnelle (Vergnaud, 1996). Le plus souvent cependant, l'accent est mis sur le repérage des concepts en actes ou concepts organisateurs. Ces derniers ont en effet acquis une centralité dans l'analyse du travail dans la mesure où ils irriguent les règles d'action et les théorèmes en actes (Tourmen, 2014).

L'accès aux jugements pragmatiques organisateurs de l'activité enseignante

Les recherches conduites selon cette perspective dans le domaine de l'enseignement sont assez récentes. Elles accordent selon le cas la priorité aux conceptualisations qui structurent l'activité professionnelle (Grangeat & Munoz, 2006; Grangeat, Rogalski, Lima, & Gray, 2009), aux «concepts pragmatiques» de l'activité (Numa-Bocage, Clauzard, & Pastré, 2012), au «modèle opératif» des enseignants (Lefevre & Murillo, 2017), ou bien aux organisateurs de l'activité

interactionnelle à travers la mise en évidence des «invariants situationnels» et «invariants du sujet» (Vinatier, 2009, 2012). Selon Pastré (2011) néanmoins, il est préférable dans ce domaine de faire porter l'analyse sur la recherche des théorèmes en actes. La tâche de l'enseignant est en effet une tâche discrétionnaire pour laquelle il existe une grande latitude dans le choix des modalités d'action. Son organisation est par conséquent très particulière. Aussi est-il préférable selon l'auteur de faire porter l'accent sur les différentes stratégies qui sont mobilisées par chacun des acteurs en rapport à une même classe de situations. Il convient donc de chercher prioritairement à rendre compte des théorèmes en actes, c'est-à-dire de ce que Pastré appelle des jugements pragmatiques. Un jugement pragmatique représente «un énoncé tenu pour vrai qui permet de subsumer en les justifiant toute une série d'énoncés de circonstances» (p. 191). Il n'a pas besoin d'être énoncé explicitement pour être effectif. Lorsqu'il est exprimé, il l'est sous la forme d'une proposition assertive portant sur le travail, son déroulement, ses situations et ses objets.

La recherche de jugements pragmatiques nécessite une méthodologie d'analyse précise. Il est nécessaire d'amener le professionnel à commenter son activité lors d'un entretien d'auto-confrontation par exemple, et de poser des questions qui invitent à la généralisation comme: «*faites-vous toujours de cette façon?*» ou «*est-ce que les choses se passent souvent ainsi?*» (Mayen, Ferron, Humblot, & Bazile, 2006). Lors de l'entretien cependant, la verbalisation des jugements pragmatiques, comme celle des autres éléments organisateurs de l'activité, intervient souvent, non pas en réponse à une question précise, mais plutôt au détour du commentaire sur l'activité de travail (Tourmen, 2014). Deux cas sont ensuite possibles: soit le jugement est directement formulé par le sujet, il suffit alors de s'assurer qu'il permet bien de couvrir l'ensemble des autres énoncés; soit le jugement n'a pas été explicité, il est alors nécessaire de formuler soi-même le jugement général qui fonde l'ensemble des autres énoncés (Pastré, 2011). Il importe ici de préciser que ce n'est pas l'exhaustivité qui est visée mais le repérage des éléments qui organisent l'action.

Le tableau 1 ci-dessous illustre la façon dont nous avons formulé un énoncé ou principe tenu pour vrai à partir de l'entretien d'auto-confrontation mené auprès d'un stagiaires en EPS.

Tableau 1: Formulation d'un principe tenu pour vrai

Verbatim Théo	Analyse
<p>Extraits EAS</p> <p><i>-Là je pense qu'ils vont se placer, [...]. J'ai mal expliqué comment..., enfin j'aurais pu être bien plus clair. Et là on voit, je ne sais plus s'ils le font bien directement, ça m'étonnerait mais on voit qu'ils vont sur les terrains comme ça, là j'ai l'impression qu'ils vont partir jouer sans faire ce que j'ai demandé.</i></p> <p><i>-L'explication dure et sans réellement avancer et là je pense que je dois me dire: «ils vont se mettre en place, ils vont voir et moi je vais aller réguler groupe par groupe et en répondant aux questions de chacun, et ce sera plus clair». Je pense que là c'est spécialement le cas parce que c'est très long les explications et infructueuses.</i></p> <p><i>-C'est pas clair, je me rends compte que c'est pas clair ce que je dis en fait. Là ils sont partis sur le terrain et je me suis rendu compte, [...] que j'ai pas expliqué clairement ce que je voulais donc au final je le gueule.</i></p>	<p>Principe tenu pour vrai</p> <p>S'exprimer de façon claire et concise est nécessaire pour que les élèves comprennent les consignes et fassent ce qui est demandé</p>

Les organisateurs contextuels

Les recherches que nous réalisons, principalement sur l'activité des stagiaires et son développement, s'inscrivent dans cette perspective de didactique professionnelle. Nous cherchons à comprendre les processus de conceptualisation mis en œuvre par les stagiaires dans différentes classes de situations, à partir du repérage des buts poursuivis mais aussi et surtout des jugements pragmatiques ou principes tenus pour vrais qui organisent leur activité, et ce afin de pouvoir améliorer les dispositifs de formation. Bien que nous n'ayons pas conduit de recherches portant à proprement parler sur la mise en évidence des déterminants ou éléments contextuels qui orientent l'activité des stagiaires, nous nous proposons ici de prendre appui sur une recherche exploratoire antérieure («primaire») pour rendre compte de notre démarche méthodologique pour les saisir.

Il convient auparavant de préciser que ce sont des organisateurs contextuels de l'activité que nous cherchons à saisir et non des déterminants contextuels. Si nous privilégions cette notion c'est parce qu'elle n'entre pas dans une perspective explicative causaliste et déterministe. «Elle s'inscrit davantage dans une recherche des structures et des processus qui font qu'une pratique enseignante orientée par tel but implicite ou explicite prend telle configuration, dans telle situation» (Bru, Pastré, & Vinatier, 2007, p. 8). Bien que les usages de cette notion soient variés selon les auteurs (Vinatier & Pastré, 2007), nous retenons pour notre part l'idée qu'un organisateur est «ce qui prépare une action ou une suite d'actions pour qu'elles se déroulent dans les conditions les meilleures, les plus efficaces» (p. 96).

Selon Bru et al. (2007), il existe des organisateurs multiples et hiérarchisés. Les auteurs considèrent ainsi que les organisateurs de l'activité enseignante contiennent des composantes qui relèvent tout autant de la personnalité de l'enseignant, du champ didactique de référence, ou du cadre institutionnel et politique d'exercice du métier.

Il existerait par ailleurs selon Olry (2008) des organisateurs sociaux de l'activité. L'auteur, qui cherche à mieux comprendre les ressorts de la conceptualisation opérée par les sujets en situation de travail, s'interroge tout particulièrement sur les frontières de cette situation. Il défend l'idée selon laquelle la situation ne serait pas seulement, comme y invite Leplat (1997), ce que le sujet retient du contexte de l'action. Il suggère plutôt de la considérer comme étant «inscrite dans des formes collectives de mises en œuvre qu'on ne peut [...] ignorer, tant elles pèsent sur l'organisation de l'activité» (Olry, 2008, p. 24). Il invite alors, en s'appuyant sur les apports de la sociologie pragmatique (Thevenot, 2006), à prendre en compte les organisateurs sociaux de l'action en didactique professionnelle.

Une telle perspective est particulièrement séduisante pour qui s'intéresse à la formation des enseignants et cherche à comprendre leur situation. Il s'agit en effet selon cette approche d'avoir une acception plus large de ce qui fait situation pour le sujet (Olry, 2008) et donc d'appréhender ce dernier comme un sujet

«sensible aux dimensions contextuelles, tant celles dont il dispose que celles qui s'imposent à lui» (p. 50). C'est cette orientation que nous suivons dans le cadre de cet article. Nous proposons d'envisager l'existence d'organiseurs contextuels de l'activité des enseignants, c'est-à-dire des dimensions contextuelles internes ou externes qui agissent sur leur activité, qui l'orientent et la guident, et qui font situation pour eux. Cette notion intègre par conséquent celle d'organiseurs sociaux. Il s'agit dans ce cadre de considérer le contexte, en référence à Pavard et Karsenty (1997) comme étant «l'ensemble des ressources [internes et externes] contingentes à l'activité des opérateurs, exploitées pour donner sens à la situation de travail et y répondre de la façon la plus adéquate possible» (p. 75).

L'accès aux organisateurs contextuels par l'analyse de l'activité en situation

Bien que n'étant pas directement l'objet de l'analyse de l'activité en didactique professionnelle, puisque celle-ci se centre sur la mise en évidence des invariants au cœur des schèmes qui organisent l'activité, les organisateurs contextuels – renvoyant à différentes dimensions contextuelles: institutionnelles, culturelles, sociales, personnelles... –, apparaissent lors de l'analyse de ce que dit le professionnel, seul ou avec d'autres, sur son activité. Cela signifie que l'analyse que nous menons, qui cherche à rendre compte de l'organisation de l'activité, et plus précisément des principes tenus pour vrais par l'enseignant, peut permettre également de comprendre son rapport aux élèves, à l'établissement, aux prescriptions mais aussi au métier (Saussez, 2014), et par là même d'identifier les organisateurs contextuels qui orientent et guident son activité.

Pour accéder aux organisateurs contextuels, nous choisissons paradoxalement de partir de l'analyse des situations singulières. Dans un premier temps nous analysons l'activité enseignante en situation, de façon à remonter jusqu'à son organisation, c'est-à-dire aux schèmes qui sont mobilisés dans différentes classes de situations. Nous procédons ensuite à un deuxième temps d'analyse qui consiste cette fois-ci, mais toujours selon une démarche ascendante, à remonter des conceptualisations jusqu'aux organisateurs contextuels susceptibles d'avoir participé à leur production. Les organisateurs contextuels ne sont pas donc pas posés *a priori* (comme facteur pré-déterminant) mais *a posteriori*, en partant de l'analyse de l'activité *in situ*.

Pour mener à bien ces analyses, nous recueillons en premier lieu des données d'enregistrement audio-vidéo des séances observées et conduites par les enseignants. Nous disposons ainsi des traces objectives de l'activité professionnelle (Vinatier, 2013). Nous organisons ensuite des entretiens d'auto-confrontation simple (EAS) et des entretiens d'auto-confrontation croisée conduits collectivement (EAC). Pour conduire ces entretiens, nous suivons les recommandations méthodologiques développées par Goigoux (2007).

Nous invitons les enseignants, lors de l'EAS, à commenter leur activité en se focalisant sur ce qui leur semble important et en essayant de centrer leurs commentaires sur les éléments invariants de leur activité. L'idée est qu'ils expliquent en quoi le déroulement des actions observées est habituel et dans quelle mesure il est similaire à celui qu'ils réalisent dans des actions comparables. C'est lors de ces moments d'explications que les enseignants sont amenés à évoquer la façon dont ils ont préparé et anticipé le contenu de leurs séances.

Lors de l'EAC, chaque enseignant doit commenter à tour de rôle l'activité vidéoscopée d'un autre enseignant du groupe. Les commentaires doivent préciser en quoi l'activité observée fait écho, par similitude ou par contraste, à ses propres manières de faire, à ses interrogations, à ses convictions ou à ses valeurs. Tout au long du visionnage commenté de la séance, les enseignants peuvent s'exprimer et débattre. Un tel cadre dialogique, propice au développement de controverses professionnelles, donne l'occasion de revenir sur ses propres expériences et de formuler les jugements pragmatiques ou principes tenus pour vrais qui orientent et guident les actions.

Nous illustrons ci-après notre démarche, en nous appuyant sur une recherche exploratoire qui visait à éclairer le rapport au curriculum recommandé de quatre stagiaires (Yan, José, Tom et Théo) en master 2 MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), parcours EPS, à partir de l'analyse de leur activité (Magendie, 2014). Dans cette recherche antérieure «primaire», nous avons cherché à identifier les principes tenus pour vrais au cœur de l'activité des stagiaires dans différentes classes de situations: en priorité dans les situations de planification, et secondairement dans les situations de supervision et d'explication collective. Concrètement, après avoir filmé et enregistré chaque stagiaire lors d'une séance d'apprentissage, nous avons réalisé des EAS et des EAC. Nous avons complété ce dispositif de recueil des données par un entretien *ante séance* (EA) au cours duquel nous avons demandé au stagiaire de présenter, en le justifiant, son projet d'enseignement.

Pour traiter les données, nous avons présenté l'ensemble des verbatim dans un tableau à deux volets (cf. tableau 2):

- Dans la colonne de gauche figurent les retranscriptions des communications enseignant/élèves durant la séance et celles de l'EAS;
- Dans la colonne de droite figurent les résultats du premier temps de l'analyse.

Les questions d'analyse étaient les suivantes:

- De quelle situation s'agit-il?
- Quels sont les buts visés?
- Quelles sont les règles d'action mises en œuvre?
- Quels sont les principes tenus pour vrais?

Tableau 2: Extrait d'analyse du verbatim des communications et de l'EAS de Théo

Verbatim Théo	Analyse
<p>Communications <i>La semaine dernière, première séance, qu'est-ce qu'on avait dit? Ce que j'avais vu moi surtout c'est que les échanges, c'était justement des échanges, on n'était pas vraiment dans la rupture, et le service, y'avait un gros souci au niveau du service. Déjà, y'en a qui connaissent pas comment on sert règlementairement.</i></p>	<p>Situation: Explication collective But: faire comprendre les objectifs de la séance Règle d'action: si l'enseignant fait référence aux conduites passées des élèves pour justifier ce qu'il y a à apprendre alors les élèves vont comprendre ce qu'il y a à apprendre.</p>
<p>EAS <i>Là, je leur explique le travail sur lequel on allait partir, que j'avais prévu et je fais le lien avec ce que j'avais vu chez eux la semaine dernière pour qu'ils comprennent pourquoi on va partir sur ça.</i></p>	<p>Principe tenu pour vrai Tisser des liens entre les conduites passées des élèves et ce qui est attendu d'eux permet aux élèves de comprendre les objectifs de la séance.</p>

Pour finir, nous avons procédé à l'analyse des EAC et des EA. Celle-ci a permis, selon le principe de triangulation des données, de valider, d'affiner et de compléter les résultats obtenus (cf. tableau 3).

Tableau 3: Prise en compte des EAC et EA en tant que moyen de définition des principes tenus pour vrais

Verbatim Théo	Analyse
<p>EAS <i>Je prends la compétence attendue, je la découpe un peu en plusieurs morceaux, enfin en thèmes à travailler.</i></p>	<p>Situation: Planification</p> <p>Principe tenu pour vrai Le choix des contenus d'enseignement s'effectue en fonction de la compétence attendue des programmes</p>
<p>EAC <i>Pour moi en badminton, enfin c'est ce qui est dit dans les programmes, il faut enseigner seulement la compétence attendue.</i></p>	
<p>EA <i>L'idée c'est de travailler tous les aspects de la compétence attendue et qu'ils puissent tout mobiliser ensemble.</i></p>	

Au terme de cette recherche «primaire», nous avons identifié une quarantaine de principes tenus pour vrais organisateurs de l'activité des stagiaires à partir desquels nous avons formulé des conclusions sur le rapport au curriculum recommandé des stagiaires en formation par alternance. Ce n'est qu'une fois ce travail réalisé, que nous avons cherché, lors d'une analyse «secondaire» menée pour les besoins de cet article, à mettre en évidence les organisateurs contextuels. Notre démarche d'analyse s'est apparentée à une analyse thématique (Paillé & Mucchielli, 2003). Nous avons réalisé un travail systématique de synthèse en nous appuyant, non pas sur l'ensemble du corpus (puisque celui-ci avait déjà été analysé), mais sur l'ensemble des principes tenus pour vrais et des extraits de verbatim auxquels ils étaient associés. Nous sommes donc remonté des principes tenus pour vrais aux éléments contextuels susceptibles de les expliquer.

Nous avons repéré les éléments contextuels à partir des formulations justificatives énoncées par les stagiaires telles que: «*Je fais cela... parce que...*»; «*J'ai l'habitude de... parce que...*»; «*On m'a dit de faire comme ceci...*»; «*C'est écrit dans les programmes...*»; «*Tout le monde fait comme cela...*»; «*Il faut faire comme ceci ou cela...*», etc. Nous n'avons pas utilisé par conséquent de grille thématique *a priori*. Contrairement aux principes tenus pour vrais, les thèmes identifiés, et par conséquent les organisateurs contextuels mis en évidence, ne l'ont été que parce qu'ils ont été exprimés par les stagiaires. Le tableau 4 ci-dessous donne une illustration de la façon dont nous avons procédé.

Tableau 4: Énonciation d'un organisateur contextuel

Verbatim Tom	Analyse
<p>Entretien d'auto-confrontation <i>J'ai découpé la compétence attendue, je me la suis bien relue, les fiches ressources surtout. Je me base sur ça au départ, parce que sinon on ne sait pas sur quoi partir. [...] Je découpe, je vois globalement les différents éléments et je me dis va falloir bosser tout ça.</i></p>	<p>Situation: Planification</p> <p>Principe tenu pour vrai Le choix des contenus d'enseignement s'effectue en fonction de la compétence attendue des programmes</p>
<p>Organisateur contextuel Programmes et fiches ressources qui aident le stagiaire à choisir les contenus d'enseignement et orientent son travail</p>	

Quelques résultats illustratifs

Nous ne rendons compte ici que de quelques résultats qui mettent en lumière les organisateurs contextuels, plus ou moins opérants, qui sont apparus à l'occasion de cette recherche secondaire. Précisons que ceux-ci n'ont aucune prétention à l'exhaustivité dans la mesure où notre intention lors de la recherche primaire était avant tout de savoir comment les stagiaires EPS s'approprient les recommandations institutionnelles prescrites en formation, notamment celles d'enseigner par compétences en recourant à des situations complexes sollicitant une démarche réflexive. Nous ne disposions dès lors pour cette recherche secondaire que d'un recueil de principes tenus pour vrais susceptibles d'éclairer cette question. Il aurait fallu par conséquent, pour avoir une vision moins partielle des organisateurs contextuels de l'activité des stagiaires, traiter différemment le corpus de données lors de l'analyse primaire.

L'influence des prescriptions primaires et secondaire

Il ressort en premier lieu de l'analyse secondaire que l'activité des stagiaires est organisée par les prescriptions primaires. Pour concevoir leur séquence d'apprentissage, les stagiaires s'appuient en effet majoritairement sur les programmes officiels (ceux de 2008) et les fiches ressources qui les complètent (cf. tableaux 3 et 4).

L'activité des stagiaires est également orientée et guidée par certaines prescriptions secondaires. Ainsi, les stagiaires s'efforcent de proposer des situations complexes, et plus particulièrement des situations de match avec point bonus notamment, au cours desquelles les élèves sont censés réfléchir sur leur pratique et tenir plusieurs rôles, celui d'observateur par exemple. Le dialogue ci-dessous lors de l'EAC illustre l'influence de cet organisateur contextuel:

- Théo: *Je pense que c'est vraiment primordial de se rendre compte que ce que l'on a travaillé en mettant les points bonus, c'est ce qui permet de gagner les points, et qu'ils le voient sur le papier [...]. Il faut les amener à réfléchir sur cette fiche.*
- Yan: *C'est une réflexion sur leur pratique.*

Il s'avère ainsi que les injonctions des formateurs relatives à la sollicitation de l'activité réflexive des élèves dans des situations permettant de focaliser l'attention des élèves sur les objets d'apprentissage prioritaires, organisent l'activité des stagiaires. Pour autant certaines préconisations peuvent être plus ou moins oubliées (par exemple, prévoir des moments de bilan pour aider les élèves à construire le sens des apprentissages) et donc ne pas avoir d'effets sur l'activité des stagiaires, pour un temps tout au moins:

- *«Quelquefois je me rends compte que j'oublie de faire ça, de revenir vraiment, de prendre un temps pour revenir sur ce que je viens de faire et redire: qu'est-ce qu'on a appris? Qu'est-ce qui s'est bien passé ou pas?», avant d'aborder la suite.»* (Tom, EAC).
- *«Ça permet à l'élève qui est vraiment à l'écoute de trouver du sens. J'ai tendance à faire ça [le bilan de fin de séance], après ça dépend des fois, quand je sens que c'est nécessaire, je le fais sinon...»* (José, EAC).

S'il est difficile pour les stagiaires de procéder à des moments de bilans (le bilan de fin de séance notamment), tous en revanche rendent explicites les objectifs visés en début de séance. Ils cherchent à tisser des liens avec les séances précédentes et/ou entre le début et la fin de la leçon (Bucheton & Soulé, 2009). Ils favorisent ainsi la construction du sens des apprentissages par les élèves (Ministère de l'éducation nationale, 2013).

Mais ce sont surtout les prescriptions relatives au climat de classe qui organisent leurs actions: les stagiaires font tout pour installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance; ils encouragent les élèves, les félicitent, les rassurent, les valorisent, etc. Ils mobilisent ainsi de nombreux gestes d'atmosphère (Bucheton & Soulé, 2009):

- *«L'idée c'est voilà de, je suis content d'eux. Donc j'essaie de leur dire. Je suis tombé sur un coup, il a bien joué donc je l'ai félicité, voilà. [...] Parce que c'est valorisant pour un enfant de sentir que, qu'il est reconnu par un adulte»* (José, EAS).
- *«Aller voir chaque élève et donner au moins un petit feed-back à chacun histoire [...] qu'il sache qu'on est derrière, qu'on voit ce qu'il fait, qu'on lui donne des conseils, qu'on s'occupe de chacun»* (Tom, EAC).

L'influence de l'expérience

Il ressort également, alors même que le rôle d'observateur est largement préconisé en formation, que certains stagiaires prennent de la distance, considérant notamment que cela risquerait de les mettre en danger:

- «*Plus tard peut-être que je le ferai mais pour l'instant... J'ai du mal déjà à m'occuper de tout alors je me dis que si je dois m'occuper de ça plus... Je préfère être sur le moteur [...] Quitte à les priver de ces fiches, de ces rôles sociaux qui sont importants mais je pense que pour l'instant c'est un petit peu difficile de tout organiser*» (Tom, EAS).

On voit apparaître ici des organisateurs contextuels personnels liés à l'expérience des stagiaires. Bien que ces derniers ne soient en stage que depuis trois mois, ils ont construit des connaissances à partir de leur expérience qui sont venues remettre en question les injonctions transmises en formation. L'extrait suivant de l'EAS conduit avec Tom, rend compte d'un tel processus:

- Tom: *Et après tout ce qui est les rôles sociaux, etc., faire attention à tout ça, je pense que c'est quelque chose qu'on nous inculque beaucoup.*
- Chercheur: *Et toi justement...?*
- Tom: *Moi je sais que, je pense que j'ai des lacunes sur ça, je suis beaucoup sur le moteur.*
- Chercheur: *Quand tu dis des lacunes, c'est quelque chose que tu n'as pas fait?*
- Tom: *C'est pas que j'y pense pas, c'est quelque chose que j'ai du mal à mettre en place pour l'instant parce que ça me prend trop de... sinon j'ai...*

L'influence de l'expérience des stagiaires est visible également dans l'exemple suivant. Théo exprime ici le dilemme auquel il est confronté lorsqu'il est face à des comportements déviants d'élèves: faire ce qu'il devrait faire (focaliser son attention sur les apprentissages des élèves) ou ce qu'il ne peut s'empêcher de faire (reprandre les élèves qui s'agitent).

- «*Je me pose continuellement la question si les comportements déviants entre guillemets, je dois les reprendre ou pas. Parce qu'on voit des trucs en cours (en formation): est-ce que ça a dépassé le seuil? Est-ce que c'est nuisible à l'apprentissage ou pas? Et je ne sais pas à quel moment parce que, si je voulais je le ferais tout le temps [...] J'essaye de me dire, justement d'essayer de rester sur l'apprentissage et des régulations à ce niveau-là, pour que eux ils voient que je m'intéresse plus à ça qu'à autre chose et, du coup, que ça les amène un petit peu à travailler [...] J'ai l'impression d'être attiré, enfin de les voir tous et des fois je me dis: mais comment il faut faire? Ça ne marche pas de ne pas relever les trucs!*» (Théo, EAS).

L'influence du genre professionnel

Si les préconisations sont parfois écartées ou remises en question, c'est aussi parce qu'il existe des effets sur l'organisation de l'activité des stagiaires liés au contexte disciplinaire ou au genre professionnel (Clot, 1999), c'est-à-dire aux façons habituelles d'agir au sein de la profession des enseignants d'EPS qui «remontent» des collectifs de travail (Saujat & Serres, 2015). Ainsi, bien que les stagiaires

aient appris en formation qu'il était souhaitable de (ou qu'il fallait) ne pas reproduire la routine professionnelle dénoncée par Falco (2013) consistant à proposer des situations d'apprentissage qui se succèdent, conduisant à une situation plus globale en fin de séance dans laquelle l'élève doit faire la synthèse de ce qu'il a vu auparavant, ils remettent à plus tard de tels dispositifs innovants, parce qu'il leur est difficilement concevable qu'il puisse en aller autrement. Ils n'envisagent pas notamment que le match puisse démarrer une séance au lieu de la clôturer:

- Théo: *Je me suis rendu compte que quand on leur donnait direct des duels, ils avaient du mal après à se remettre dans la situation fermée. Les miens, ils n'aiment pas ça, ils sont là pour faire des matchs.*
- Tom: *Je suis d'accord avec lui.*
- Théo: *Je pense après qu'ils ont plus l'habitude, tous les ans ils font ça, c'est toujours des situations puis ça finit par un match. Ils le savent.*
- Yan: *C'est le dessert!*

L'influence des prescriptions horizontales

Enfin, si certains principes tenus pour vrais, renvoient à des prescriptions primaires et secondaires «descendantes» ou à des prescriptions «ascendantes», telles que les règles de métier (le genre) et les auto-prescriptions définies suite à la confrontation au réel du travail (Saujat, 2010), d'autres renvoient plus vraisemblablement à des prescriptions circulant sur un axe horizontal (Rayou, 2014). Ces dernières, selon Rayou (2014), s'apparentent à des doxas, des succédanés de préconisations ancrées dans des modèles didactiques et pédagogiques, ou des vulgates pédagogiques. Il en va ainsi par exemple du principe, largement partagé par les stagiaires, selon lequel les élèves doivent réinvestir leurs acquis dans des situations plus globales:

- *«C'est quand même une opposition [...] pour remettre en place ce qu'on a essayé d'apprendre pendant la séance»* (Tom, EAS).
- *«Le choix des couloirs... déjà je l'utilise parce qu'après on va sur du double et donc je voulais qu'ils réinvestissent ce qu'on allait voir»* (Yan, EAS).

Ce principe non interrogé est considéré comme un allant de soi: *«Je pense que c'est tellement logique dans ma tête [le lien entre l'exercice proposé et le jeu qui suit] que j'ai même pas pensé à l'expliquer»* (Tom, EAS). De fait, bien que les stagiaires soient sensibles à l'idée de gestes de tissage nécessaires aux transferts d'apprentissage (Bucheton & Soulé, 2009), il apparaît que leur activité est surtout organisée par une vulgate pédagogique (Rayou, 2014) les conduisant à reproduire le modèle d'intervention pré-établi dénoncé plus haut (Falco, 2013): mettre en place des situations fermées avant de proposer une situation globale de réinvestissement.

De même, nous pouvons observer que les stagiaires sont aussi très préoccupés par la nécessité de procurer du plaisir aux élèves et de faire en sorte qu'ils s'amuse.

- «*C'est ludique. Je suis sûr qu'ils vont se mettre dedans, qu'ils vont rigoler, qu'ils vont accrocher au truc. Et je trouve, on parle de compétence transversale à acquérir, je pense que le plaisir de pratiquer, de venir, de s'amuser, de s'impliquer, c'est quelque chose de transversal à installer*» (Yan, EAC).

On pourrait penser que cette importance accordée au plaisir, justifiée ici par une référence aux compétences transversales renvoyant aux prescriptions primaires, renvoie de fait aux défis sociétaux contemporains associés au sport, au bien-être et au mieux vivre ensemble à travers l'activité physique notamment. Il est probable cependant qu'il s'agisse plutôt là encore d'une prescription horizontale, et plus précisément d'une doxa socialement partagée (Rayou, 2014) selon laquelle l'EPS à l'école est peut-être, et avant tout, une discipline de plaisir. L'influence de tels organisateurs sociaux contextuels toutefois, ne peut être que supposée dans la mesure où les propos tenus par les stagiaires ne sont pas très explicites à cet égard.

Conclusion

La didactique professionnelle cherche à savoir comment s'est faite ou se fait la conceptualisation dans l'activité professionnelle [...]: on ne retient du travail que ce qui a trait à l'apprentissage [...]. Et on ne retient de l'apprentissage que ce qui relève de la conceptualisation dans l'action, parce qu'on estime que c'est le cœur de l'apprentissage, même si on sait bien que l'apprentissage n'est pas réductible à cela. (Pastré, 2011, p. 183)

Nos recherches sur l'activité des stagiaires s'inscrivent dans cette perspective: notre intention est de comprendre les processus de conceptualisation mis en œuvre par les stagiaires dans différentes classes de situations, à partir du repérage des jugements pragmatiques ou principes tenus pour vrais qui organisent leur activité, et ce afin de pouvoir améliorer les dispositifs de formation. Nous avons tenté ici de montrer en quoi de telles recherches, centrées sur la mise en évidence des jugements pragmatiques, ouvrent de nouvelles perspectives méthodologiques et permettent, en fonction des questions que l'on se pose, d'accéder à des contextes ou échelles d'analyse qui dépassent les seules situations de classe observées tout en partant de l'action (Brière-Guenoun, 2014) ou tout au moins de ce qui *fait situation* pour le sujet (Orly, 2008).

Ainsi, nous avons pu voir quelles étaient les principales prescriptions primaires et secondaires suivies, reportées ou oubliées par les stagiaires observés, et donc plus ou moins organisatrices de leur activité. Plus généralement, nos travaux, à partir d'un tel cadre théorique et méthodologique, ont pu rendre compte de l'influence plus ou moins prégnante, sur l'activité des stagiaires:

- d'organismes contextuels renvoyant à des prescriptions primaires et secondaires descendantes (les programmes, l'analyse réflexive ou les rôles sociaux);
- d'organismes contextuels renvoyant au genre professionnel des enseignants d'EPS (le match a lieu en fin de séance);

- d'organisateur contextuels renvoyant à l'expérience personnelle acquise (se focaliser sur les apprentissages ne permet pas de réduire les comportements déviant, utiliser des fiches d'observation est trop compliqué);
- et enfin, d'organisateur contextuels renvoyant à des prescriptions horizontales (mettre en place des situations fermées à réinvestir dans une situation globale en fin de séance, les élèves doivent prendre du plaisir en EPS).

De tels résultats invitent selon nous à repenser la formation. Ils apportent en effet aux formateurs des points d'ancrage utiles pour repérer les objets à travailler en formation qui sont situés dans la zone potentielle de développement des débutants. En rendant compte des éléments contextuels et des principes tenus pour vrais qui assurent la cohérence interne de l'activité des stagiaires, ils enrichissent les connaissances déjà existantes sur les enseignants débutants. Ils permettent de mieux comprendre leurs choix, leurs hésitations ou leurs empêchements, et ainsi de savoir les questions professionnelles à résoudre que les débutants se posent, et ce qu'ils sont potentiellement capables d'acquérir.

Ils peuvent par conséquent aider à optimiser les dispositifs de formation. Ainsi par exemple, ayant observé que les stagiaires avaient tendance à simplifier les situations dans lesquelles ils se trouvent et à remettre à plus tard la mise en place de dispositifs innovants préconisés en formation, nous avons mis en place, dans le cadre de la formation des stagiaires en deuxième année de master MEEF, des modalités de formation qui donnent la possibilité aux stagiaires d'expérimenter, dans un cadre sécurisé, des situations à risques plus difficiles à conduire (Vinatier, 2013): par exemple, la mise en place de situations de tutorat entre élèves ou d'analyses collectives d'actions à partir d'outils vidéo (tablettes). Nous organisons ainsi des «situations données à vivre» représentatives du métier (Tourmen, 2014), vécues en dehors du contexte du stage, et dans lesquelles les stagiaires ne sont pas confrontés au métier dans toute sa complexité (co-enseignement, co-conception et analyse collective de situations).

Il convient plus généralement de concevoir des dispositifs de formation qui reposent sur l'alternance entre des analyses de pratiques et des mises en œuvre dans de nouvelles situations d'enseignement. Les analyses dans de tels dispositifs ont pour objectif, à partir d'un travail de conceptualisation des actions entreprises, de comprendre les éléments contextuels et les principes tenus pour vrais qui les organisent afin d'identifier les conditions de leur réussite ou échec.

D'autres recherches gagneraient cependant à être développées. Il nous paraît intéressant notamment qu'elles puissent être réalisées auprès d'enseignants expérimentés. Il s'avère en effet que selon l'expérience personnelle et professionnelle des enseignants, le champ de perception ou de conscientisation des éléments de contexte est différent (Piot, 2009). Aussi, peut-on supposer par exemple que les enseignants expérimentés soient plus sensibles que les novices à la politique de l'établissement, à l'équipe pédagogique ou bien encore aux politiques éducatives. De nouvelles recherches permettraient alors, à travers la mise en lumière des organisateurs contextuels de l'activité des enseignants expérimentés, de

mieux comprendre les stratégies qu'ils mettent en œuvre, et ainsi d'expliciter les savoirs professionnels mobilisés en vue de pouvoir les transmettre aux novices.

Peut-être enfin serait-il pertinent, afin de mieux identifier les effets de contextes macro-politique ou socio-historique sur l'activité des enseignants *in situ*, d'enrichir ces travaux en croisant nos analyses avec des analyses sociologiques, en référence notamment à la théorie des conventions de Boltanski et Thévenot (1991). De telles analyses permettraient en effet de remonter des conceptualisations mobilisées par l'individu pour justifier son activité aux conventions socialement construites (dans et hors du métier) ayant une fonction sociale et politique dans nos sociétés contemporaines.

Bibliographie

- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris, France: Gallimard.
- Brière-Guenoun, F. (2014). *Instruire les gestes didactiques de métier. Contribution à un programme de recherche en didactique comparée à partir d'études menées en éducation physique et sportive*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches, Université de Toulouse, Toulouse, France.
- Brière-Guenoun, F. (2016). Les déterminants de l'activité didactique du professeur débutant en éducation physique et sportive. *Recherches en éducation*, 9, 42-57.
- Bru, M., Pastré, P., & Vinatier, I. (2007). Les organisateurs de l'activité enseignante: éditorial. *Recherche et Formation*, 56, 5-14.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France: PUF.
- Daguzon, M. (2010). L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants. Thèse de Doctorat, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand II, France.
- Falco, A. (2013). Situations complexes en EPS: la nécessité d'accompagner la conception et les mises en œuvre d'un enseignement par compétences. *Enseigner l'EPS, Revue de l'AE-EPS*, 261, 21-28.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47-69.
- Grangeat, M., & Munoz, G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, 95, 75-88.
- Grangeat, M., Rogalski, J., Lima, L., & Gray, P. (2009). Comprendre le travail collectif enseignant: effets du contexte de l'activité sur les conceptualisations des acteurs. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(1), 151-168.
- Lefeuve, G., & Murillo, A. (2017). Évolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année: analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action. *Éducation & didactique*, 11(3), 73-100.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris, France: PUF.
- Lussi Borer, V., Muller, A., Ria, L., Saussez, F., & Vidal-Gomel, C. (2014). Introduction au dossier «Conception d'environnements de formation: une entrée par l'analyse de l'activité». *Activités* [En ligne], 11(2), 72-75. Repéré à <http://activites.revues.org/964>
- Magendie, E. (2014). Organismes de l'activité et rapport au curriculum recommandé des étudiants-stagiaires d'EPS en formation par alternance. *Questions Vives-Recherches en Éducation*, 22, 83-104.

- Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et Formation*, 56, 15-31.
- Mayen, P., Ferron, O., Humblot, J.-P., & Bazile, J. (2006). Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS (Rapport de recherche de l'unité propre «Développement professionnel et formation» pour le ministère de l'Agriculture). Dijon, France: Département des Sciences de la formation et de la communication, Etablissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique.
- Ministère de l'éducation nationale. (2013). *Arrêté du 1er juillet 2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*.
- Numa-Bocage, L., Clauzard, P., & Pastré, P. (2012). Activité enseignante et didactique professionnelle: analyse de la co-activité en situation scolaire. In M. Altet, M. Bru, & C. Blanchard Laville (Éds.), *Observer les pratiques enseignantes* (pp. 207-221). Paris, France: L'Harmattan.
- Olry, P. (2008). *Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger les recherches, Université Paris VIII, Paris, France.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France: Armand Colin.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, France: PUF.
- Pavard, B., & Karsenty, L. (1997). Différents niveaux d'analyse du contexte dans l'étude ergonomique du travail collectif. *Réseaux. Communication-Technologie-Société*, 15(85), 73-99.
- Piot, T. (2009). Interpréter les prescriptions: une dimension invisible du travail enseignant. *Spirale-revue de Recherches en Éducation*, 43, 215-226.
- Rayou, P. (2014). Prescriptions et réalités du travail enseignant. Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation. In L. Paquay, P. Perennoud, M. Altet, R. Etienne, & J. Desjardins (Éds.), *Travail réel des enseignants et formation. Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* (pp. 35-47). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- 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*, 2(4), 505-528.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation: voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Provence, Aix-Marseille, France.
- Saujat, F., & Serres, G. (2015). L'activité de l'enseignant d'EPS entre préoccupations et «occupations»: un point de vue développemental. *eJRIEPS*, 34, 4-30.
- Saussez, F. (2014). Une entrée activité dans la conception d'environnements de formation pour sortir d'une vision fonctionnaliste de la formation, un essai de conclusion. *Activités [En ligne]*, 11(2). Repéré le 20 août 2017 à <http://activites.revues.org/969>
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel: sociologie des régimes d'engagement*. Paris, France: La Découverte.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation: principes et évolutions. *Savoirs*, 36, 9-40.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris, France: PUF.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I. (2012). Les apports de l'analyse d'épisodes interactionnels problématiques pour de futurs enseignants en économie-gestion. In T. Pérez-Roux (Éd.), *La professionnalité enseignante* (pp. 41-56). Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes.

- Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organisateur de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95108.

Mots clés: Activité, conceptualisation, organisateurs, contexte, didactique professionnelle

Von der situationsspezifischen Analyse von Lehrtätigkeiten bis hin zu kontextuellen Einflussfaktoren: ein Ansatz der allgemeinen Didaktik

Zusammenfassung

In diesem Beitrag geht es darum, Zusammenhänge zwischen dem Verhalten von Lehrenden und schwer erfassbaren kontextabhängigen Faktoren, die ihre Lehraktivitäten beeinflussen, zu verstehen. Genauer gesagt, berichten wir darüber, wie wir vorgegangen sind, um kontextabhängige Faktoren zu identifizieren, die Einfluss auf Lehraktivitäten ausüben. Zuerst stellen wir theoretische und methodische Grundlagen unserer Forschung zu Aktivitäten der PSE-Studierenden dar, um entsprechende Konzeptualisierungen verstehen zu können. Anschließend beschreiben wir die Methode, mit der wir kontextabhängige Einflussfaktoren erfasst haben. Zur Veranschaulichung stellen wir einige Ergebnisse vor, die mittels dieses Ansatzes erzielt wurden und betonen die Relevanz dieses Vorgehens für die Ausbildung der Studierenden.

Schlagworte: Aktivität, Konzeptualisierung, Organisatoren, Kontext, allgemeine Didaktik

Dall'analisi dell'attività di insegnamento in situazione agli organizzatori contestuali dell'attività: un approccio attraverso la didattica professionale.

Riassunto

Attraverso questo contributo, intendiamo mostrare la nostra partecipazione alla sfida del comprendere le relazioni che intercorrono tra i comportamenti degli insegnanti e alcuni elementi contestuali, di difficile accesso, che organizzano la loro attività. Più specificamente, riportiamo come procediamo nel catturare gli organizzatori contestuali dell'attività di insegnamento. In primo luogo, presentiamo gli strumenti teorici e metodologici che utilizziamo nella nostra ricerca, focalizzata sull'analisi dell'attività dei tirocinanti del PSE, per comprendere i processi di concettualizzazione. Spieghiamo poi il metodo che usiamo per evidenziare gli organizzatori contestuali che orientano e guidano la loro attività.

A titolo esemplificativo, presentiamo infine alcuni risultati che possono essere ottenuti utilizzando tali modalità di analisi ed evidenziamo il loro interesse per la formazione dei tirocinanti.

Parole chiave: Attività, concettualizzazione, organizzatori, contesto, didattica professionale

From the analysis of teaching activity in situation to the contextual organizers of the activity: an approach through professional didactic

Summary

Through this contribution, we show how we are participating in efforts to understand the interrelationships between teachers' behaviors and certain contextual elements that are difficult to access, which organize their activity. More specifically, we report on the approach we have used to identify the contextual organizers of teaching activity. First, we present the theoretical and methodological tools that we use in our research, focused on the analysis of the activity of PSE trainees, to understand conceptualization processes. We then explain the method we use to highlight the contextual organizers, which orient and guide their activity. Finally, for illustrative purposes, we present some results that can be obtained by using this approach and highlight its relevance for the training of trainees.

Key words: Activity, conceptualization, organizers, context, professional didactic

Elisabeth Magendie. Après une formation en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), elle est maintenant Maître de Conférences à l'ESPE d'Aquitaine et rattachée au Laboratoire Culture, Éducation, Société (LACES, EA 7437). Elle est responsable du master2 MEEF (métiers de l'enseignement, de l'éducation, et de la formation) parcours EPS. Son travail de recherche porte sur l'analyse de l'activité des enseignants et des élèves en situation d'enseignement/apprentissage à des fins d'amélioration des modalités d'enseignement et de formation des enseignants.

ESPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux, F-33705 Mérignac

E-Mail: elisabeth.magendie@u-bordeaux.fr