



La formation continue des enseignants en tant qu'activité collective

Itziar PLAZAOLA GIGER¹ et Uri RUIZ BIKANDI¹

FPSE- Equipe Form'action, Université de Genève, Suisse

Université du Pays Basque UPV-EHU, Espagne

Cet article se penche sur un nouvel outil pédagogique de plus en plus utilisé dans les formations professionnelles : l'analyse de séquences de travail filmées, d'enregistrements de leçons en l'occurrence. On postule qu'ils sont de nature à modifier profondément les enjeux pour les formés. Employés dans le cadre de la formation continue, ils permettent de remplacer les discours à propos de l'enseignement par des discours face à un agir devenu présent, concret et incarné. Pour ce groupe professionnel, cet outil puissant rompt avec l'opacité de l'action enseignante. Malgré l'apparente transparence, malgré le caractère public de ce métier, l'agir enseignant reste dans l'ombre produite par le semblant de familiarité de ce à quoi l'on a pu soi-même assister dans une classe. Toutefois, l'enseignant a rarement l'occasion de confronter son activité avec celle de ses collègues.

L'article interroge ce que devient l'activité de formation lorsqu'elle fait appel à ces techniques. Il rend compte d'une expérience de formation continue assistée par vidéo adressée à des enseignants du préscolaire et concernant l'enseignement oral de la langue basque (langue seconde). La recherche a porté sur deux ordres d'activité qu'il s'agit de relier : l'activité conjointe enseignant – élèves à l'occasion d'interactions verbales à but d'enseignement de l'oral et sur les activités des enseignants en formation. Une analyse discursive des compte-rendus rédigés en formation permettra d'étudier comment, lors de ces séances d'évaluation visant l'amélioration de pratiques, les enseignants se constituent comme collectif, évaluent l'action de leurs pairs considérée comme représentante du genre du métier, proposent des modifications et font des évaluations finales. Dans la mesure où le collectif œuvre au maintien de sa propre cohésion, la remise en cause de l'agir par les pairs s'avère recevable pour l'enseignant concerné ce qui (nous postulons) rend possible la transformation de l'action.

Introduction

Cette recherche se penche sur des expériences de formation qui ont fait appel à l'enregistrement de leçons réalisées par l'un des participants au groupe formé. Nous considérons que, dans ce type de dispositifs, le groupe qui va visionner et analyser les images de l'activité en classe joue

1. Contact : Itziar.PlazaolaGiger@pse.unige.ch; uri.ruizbikandi@ehu.es



un rôle différent de celui des formations classiques, ou la matière de la formation continue est essentiellement discursive. Les nouvelles techniques qui sont en passe de devenir courantes dans les formations adressées aux enseignants modifient profondément ce qui se joue dans les interactions formatives et qu'il est important de prendre la mesure de ce que ces nouveaux dispositifs produisent comme effets.

Une problématique théorique plus générale sous-tend ce travail, celle de faire de la formation un objet de recherche à part entière. En effet, l'entrée activité défendue mène à la nécessité de prendre en considération le processus de formation dans son rapport à l'enseignement. Il s'agit de construire une intelligibilité conjointe de deux ordres d'activités : l'enseignement et la formation. Ceci signifie que l'activité de formation doit être pensée et étudiée en ce qu'elle contribue à une transformation de l'activité en classe. Nous montrerons que l'étude de la formation en tant qu'activité collective constitue l'une des entrées pertinentes pour un tel projet.

Cet article consacré à la formation continue d'enseignants, ici un groupe d'institutrices du préscolaire, considère celle-ci en tant qu'activité collective, conjointe et située. Les raisons qui sous-tendent cette orientation sont tout d'abord d'ordre épistémologique : en s'inscrivant dans un paradigme actionnel, il s'agit de faire de l'activité l'unité d'analyse du fonctionnement humain qui devient ainsi l'objet unifiant des sciences de l'éducation, et plus largement des sciences sociales et **humaines**². La saisie de la formation en tant qu'activité nous amène à prendre en compte l'instance collective impliquée dans le processus à l'étude en tant que *système agentif*. Les données empiriques renforcent la pertinence de ce positionnement. En effet, les documents à l'étude rendent compte de l'émergence, dans l'activité discursive qui sous-tend la formation, d'une instance collective d'énonciation et d'action.

Dans ce travail, il sera question d'un vaste programme de formation continue en établissement, formation qui a pour but d'améliorer les pratiques d'enseignement de la langue orale (basque langue seconde). Le programme a lieu dans les écoles de Navarre (Espagne). Un des groupes d'enseignantes a considéré cette expérience comme particulièrement positive. Cet élément d'évaluation d'une part, mais aussi la transformation de l'action que la recherche a montrée, nous a poussés à réaliser cette étude de **cas**³. Le dispositif de formation a généré outre des documents vidéo, des écrits divers. L'ensemble de traces constitue le corpus de la recherche effectuée après la fin de la période de formation. Plus particulièrement le présent écrit rend compte du processus de constitu-

2. Pour une présentation de la problématique de l'agir en philosophie et en sciences humaines, voir Barbier & Durand, 2003; Bronckart, 2004.

3. Les leçons ont fait l'objet d'une double analyse : celle réalisée par les pairs dans le cadre de la formation dont il sera question dans cet article, et celle réalisée par le chercheur. Cette dernière est une étude exhaustive de a) le développement thématique de la séance; b) la gestion des tours de paroles; c) les catégories d'interventions de la parole de l'enseignant (Ruiz Bikandi, 2005).



tion et d'instauration d'un collectif en formation, grâce et dans les discours produits par les professionnels à l'occasion de l'analyse de l'activité pédagogique-didactique de l'une des participantes.

Afin de situer la présente recherche dans le cadre plus général de la formation professionnelle, il sera question dans ce qui suit (1) du traitement de la problématique du groupe professionnel et du groupe en formation dans la recherche, (2) des conditions de travail qui font du métier d'enseignant un métier particulier. En se référant au cadre théorique de la clinique de l'activité, les particularités de ce groupe peuvent être décrites comme relevant d'obstacles à la négociation du *genre de l'activité* au sein du collectif. Seront ensuite présentées (3) les modalités d'utilisation de la vidéo en formation, en tant qu'instrument au service de la réflexion et du changement; (4) la présentation du dispositif à l'étude, qui sera suivie (5) d'analyses d'extraits de documents produits par les enseignantes en formation. Une analyse discursive des comptes rendus rédigés permettra d'étudier comment, lors de la formation, les enseignants reconfigurent dans leur discours l'action réalisée en classe. Une synthèse suivie d'une conclusion (6) montre comment les propriétés de ces discours peuvent être lues comme des procédés de constitution d'un collectif en formation, lequel œuvre notamment au maintien de sa propre cohésion, condition nécessaire pour qu'une remise en question forte des pratiques à l'étude soit acceptable « face à » et « par » les pairs, en rendant ainsi possible sa transformation.

Le collectif et le groupe en formation

Parler de collectif lorsqu'il s'agit d'enseignants et de formation, renvoie à deux problématiques : le collectif professionnel et le groupe en formation, problématiques qui ont été traitées de manière relativement distincte. Sans prétendre à l'exhaustivité, signalons trois orientations à l'œuvre dans ces travaux. Il est souvent question du collectif enseignant en tant que groupe professionnel, c'est le cas notamment lorsqu'on l'aborde en termes de représentations, qu'on se penche sur la manière dont les enseignants se saisissent d'une innovation, une réforme (Lenoir, à paraître). Le courant d'inspiration durkheimienne a influencé fortement les travaux sur les représentations sociales en faisant des métiers et des professions des terrains d'étude privilégiés. Dans ces études, il n'y a pas de conceptualisation de cette entité collective, elle désigne une catégorie socioprofessionnelle avec des frontières imprécises.

Par ailleurs, dans les travaux sur le groupe en formation, ceux qui s'intéressent en particulier à l'apprentissage coopératif s'occupent peu de groupes d'adultes, mais plutôt de groupes de jeunes élèves (Totten *et al.*, 1991). Plus récemment, et selon des perspectives théoriques variées, parmi lesquelles l'orientation psychanalytique (notamment sur le fonctionnement groupal avec Anzieu, 1975), les chercheurs se sont intéressés à une palette de questions, dont celle des représentations du groupe



chez le formateur, le rapport au savoir dans le groupe, la symétrie/asymétrie dans les interactions des membres du groupe, ou encore le groupe comme lieu de restitution des récits de vie **individuels**⁴. Le courant de la clinique de l'activité, propose une entrée originale qui permet l'articulation des deux problématiques dans une perspective actionnelle. Sans se donner d'emblée pour objet la formation dite « formelle », leur conception du groupe professionnel, du *métier*, induit l'idée d'une dynamique de développement partagée par les pairs. Au travers du concept de *genre de l'activité* (Clot & Faïta, 2000; Clot, 1999; Clot *et al.* 2001) conçu comme médiation entre l'organisation du travail et le sujet, ce courant invoque l'existence d'une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées, lequel règle l'activité personnelle de façon tacite. Le *genre* regroupe dans une large mesure, disent les auteurs, les conventions sur les actions, les façons particulières de mener à bien des tâches spécifiques, les manières d'agir communes à ceux qui exercent la même profession, les frontières entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas. Puis, les transformations dans le métier s'effectuent par les apports des *styles* différents, par le concours des façons individuelles d'actualiser le genre dans la pratique. Une vision dynamique du groupe professionnel est de ses normes d'action caractérise cette approche.

Or, les enseignants constituent une profession dans laquelle la plupart de ses membres travaillent de façon relativement isolée par rapport à leurs pairs. Si on s'en tient au modèle du genre professionnel, étant donné que les possibilités effectives de mise en contraste des façons de procéder semblent limitées, on peut se demander dans quelle mesure, et par quels moyens les différents styles contribuent à la transformation des genres dans ce champ professionnel.

L'opacité du travail enseignant

Malgré l'idée reçue sur l'enseignement qui le considère comme une activité transparente, connue de tous pour y avoir pris part, tout au moins en tant qu'élèves, ce métier reste néanmoins largement méconnu. Une méconnaissance mutuelle touche les professionnels eux-mêmes. Contrairement à d'autres qui exercent leur profession devant les pairs, l'enseignement fait partie de ces métiers dans lesquels le professionnel travaille en vase clos, de sorte que même si les enseignants échangent fréquemment sur le travail qu'ils accomplissent, l'expérience partagée de l'action reste l'exception. Ce que l'on dit que l'on fait, « représente » ce qui se fait, lorsque l'agir référent est absent.

Outre la médiation exclusivement discursive de l'action signalée comme particularité des échanges à propos de l'enseignement, la résistance propre à l'action lors de sa mise en mots, doit aussi être prise en compte. Parmi les raisons qui expliquent une telle difficulté certains chercheurs

4. Voir le recueil de Solar (2001).



(Polanyi, 1967) signalent le fait que l'action contient une grande charge de savoir pratique, de connaissance *tacite* réfractaire à la traduction en mots (Faïta, 1989; Schön, 1987; Schwartz, 1989).

À l'isolement de l'enseignant et à l'absence d'un référent précis pour représenter l'action qui convient, vient s'ajouter un intertexte très fourni autour de ce travail. Depuis les discours généraux portant sur les objectifs, les valeurs à transmettre, les méthodes à employer, le rapport avec les demandes sociales, l'enseignement fait l'objet d'innombrables propos. Ces discours produits dans ce que Chevallard (1985), de manière quelque peu ironique, appelle la « noosphère » (rencontre directe ou non d'enseignants, « militants », parents d'élèves, spécialistes des disciplines, émissaires de l'organe politique, où l'on pense l'enseignement) sont repris par l'ensemble des enseignants et imprègnent leurs propos sur leur action jusqu'à occultation de toute description de l'agir enseignant.

En somme, une méconnaissance de l'activité d'enseignement, également entre pairs, est à postuler et on peut se demander sur quoi reposent les conceptions et les critères supposés partagés au sein du collectif en ce qui concerne la réalisation des tâches.

Malgré les limites signalées, l'activité discursive sur l'agir constitue, sous certaines conditions, l'occasion privilégiée pour élaborer une compréhension de l'action, pour construire un espace de consensus, pour négocier conjointement les limites de l'action qui convient. Parmi les conditions, la présence de traces importantes de l'activité (enregistrements, retranscriptions) devient incontournable. L'une des fonctions majeures de la formation continue des enseignants devrait être celle de proposer des occasions d'élaboration du genre professionnel.

La rétroaction vidéo en formation

Lorsque dans ce terrain dominé par la parole survient l'image, comme c'est le cas dans les processus de formation où l'on utilise la vidéo pour observer l'activité de la classe, le discours sur l'action et les mécanismes de négociation qui y sont liés sont altérés. L'irruption de l'image bouleverse dans une large mesure les paramètres sur lesquels se construisait jusqu'alors le discours sur l'action, sur le métier.

Dans les comptes-rendus des premières recherches en éducation utilisant la rétroaction vidéo recensés par Tochon (1996, 1999), vingt travaux étaient notés entre les années 1976 et 1996 dont un seul réalisé auprès des professionnels en exercice.

Plus récemment, la vidéo a été largement utilisée dans deux directions : comme instrument pour approfondir les connaissances de ce que l'on a appelé « la pensée de l'enseignant » (Schön, 1983; 1987, Berliner, 1986, Clark, 1988, Liston & Zeichner, 1993; Contreras, 1996, Tochon, 2000), et comme moyen pour la formation initiale des enseignants. Tochon (*op. cit.*) établit trois grandes orientations méthodologiques dans la recherche



éducative qui utilise ce qu'il appelle de façon générique « la rétroaction vidéo », à savoir, le dispositif qui place le professionnel face à son travail recueilli en images afin de provoquer sa réflexion.

Le premier courant correspond aux recherches faites à l'aide de la méthode du *souvenir stimulé*. Son objectif consiste à reconstruire les processus mentaux et la situation vécue par le sujet au moment où se déroulait l'action grâce à l'enregistrement qu'on lui soumet. Afin de susciter le souvenir on utilise une technique semblable à celle qui consiste à penser à voix haute. Ce genre de recherches est critiquable et d'une utilité discutable pour la formation étant donné que les enseignants y sont considérés comme sujets d'étude et non pas comme acteurs.

Contrairement au souvenir stimulé, l'*observation clinique* qui provient de la psychologie cognitive appliquée à l'éducation veut provoquer et connaître la métacognition du sujet au moment du visionnement. Elle sonde ses convictions et ses représentations et essaie de comprendre comment l'agent organise sa pensée à un moment donné. Dans les années 90 la préoccupation pour la validation écologique de ce genre d'études se répand, (Kagan, 1992) on exige que la recherche soit au service des enseignants dans la réalisation de leur tâche. C'est l'origine de la *réflexion partagée*, la troisième génération de la rétroaction vidéo où formation et recherche ont se rejoignent.

Dans les travaux qui s'inspirent de l'ergonomie de langue française la technique de rétroaction avec vidéo est employée comme base de la méthode de coanalyse chercheur-travailleurs de l'expérience professionnelle. L'*auto-confrontation simple* et l'*auto-confrontation croisée* (Clot & Faïta, 2000; Clot et al. 2001) sont des méthodes qui commencent à être massivement utilisées, avec certaines adaptations, pour la formation des enseignants (Saujât, 2001, 2002; Durand & Veyrunes, 2005).

Prendre conscience de ses propres gestes, en apprendre d'autres, éventuellement transformer les anciens, exige un haut degré de contrôle conscient. Favorisant les processus métacognitifs et les processus de rationalisation sur sa propre activité, la rétroaction à travers la vidéo est à ces fins un instrument irremplaçable. Par le fait que l'on peut s'y voir en action, la vidéo accroît plus qu'aucun autre mécanisme la conscience de sa propre activité. De plus, la récursivité dans le visionnement rend possible l'auto-observation systématique et en profondeur. Si l'on ajoute aux images la transcription de l'interaction, l'effet s'en trouve démultiplié. Les images de la vidéo permettent à l'agent de se situer à la périphérie et de s'observer comme « un autre », de s'objectiver. Enfin, les regards des pairs sur sa propre activité offrent de nouveaux angles de réflexion et permettent d'approfondir la compréhension de sa propre action. De manière encore plus importante dans le cas des enseignants, le visionnement des images de soi-même par des pairs entraîne la rupture avec le référent abstrait utilisé la plupart du temps pour parler de l'enseignement. En présence de la représentation des traces de l'action, l'activité



discursive à propos de l'enseignement change radicalement. Il ne s'agit plus de *parler de l'activité* mais de *parler en présence de l'action et de celui ou celle qui la réalise*. Le professionnel qui agit est concret. Son action est liée étroitement à sa personne : lorsqu'on observe son activité, c'est lui qu'on observe. En réalité, bien qu'on puisse s'y référer de manière impersonnelle, l'activité observée est toujours incarnée.

Le processus de formation à l'étude

Cette étude porte sur une expérience de formation adressée à des professionnels de l'enseignement en langue basque (Préscolaire, Primaire et Secondaire), promue par les institutions éducatives de Navarre concernant l'enseignement de la langue orale en langue seconde dans des programmes d'immersion (euskara). Ce type de programmes s'est développé considérablement en Navarre et dans tout le Pays Basque. Deux conditions étaient principalement requises pour participer à la formation : constituer une équipe de travail « naturelle » – professorat d'un même centre appartenant au même cycle scolaire – et l'accord de principe pour l'enregistrement de leurs propres activités en classe.

La formation se déroule de septembre à mai d'une même année scolaire, les activités réalisées aux différentes étapes et les documents produits sont résumés dans un tableau (cf. le tableau en annexe n° 1). Il convient de signaler qu'il ne s'agit pas d'une expérience destinée à la recherche, celle-ci s'est déroulée dans l'après-coup, une fois la formation aboutie.

La formation a un double objectif : faire prendre conscience aux enseignants participants des possibilités d'amélioration de l'apprentissage de la langue orale de leurs élèves et ceci, à partir d'une meilleure maîtrise de leur propre action pédagogique.

Le dispositif prévoit dans un premier temps une série de cours portant essentiellement sur des résultats de recherche en psycholinguistique et en didactique des discours, ainsi que sur des orientations pour l'action pédagogique tirées de travaux empiriques ou naturalistes sur l'activité orale dans l'enseignement de la langue seconde (ces contenus sont recueillis dans Ruiz Bikandi, 2000).

L'équipe de travail décide qui sera l'enseignante choisie pour les enregistrements et au cours de quel type activité. Plus tard, l'équipe sélectionne les séquences qui seront transcrites et analysées. Tous ces points font l'objet d'une négociation au sein du groupe, sans le formateur, de façon à ce que les décisions soient le fruit d'un consensus interne. Par la suite, les groupes de travail devront élaborer des critères d'action tendant à la transformation de la pratique. Une négociation aura nécessairement lieu sur ce que l'on considère erroné ou déplacé dans la façon de procéder observée. Lors de cette phase, les contenus de savoir servent de référence permettant d'aborder l'analyse et sont réinterrogés par les formés en tant qu'analyseurs de l'activité filmée à l'étude.



L'analyse qui suit s'intéresse à l'une des dix équipes concernées. Il s'agit d'un groupe de six enseignantes du Préscolaire d'un même établissement qui ont en moyenne dix ans d'expérience professionnelle. Dans l'évaluation de la formation réalisée à la fin, ces enseignantes jugent leur expérience de formation comme très positive. Elles ont noté également que des changements étaient repérables jusque dans les productions orales des élèves⁵.

La présente étude est pensée comme une recherche sur les processus en jeu dans la formation continue. Dans ce dessein, c'est l'étude du langage de l'action qui est constitué en objet. Les séances de formation et en particulier les textes produits, dans ce cadre, nous intéressent à un double titre. Tout d'abord en tant que lieu de morphogenèse de l'activité enseignante (Bronckart, 2004; Plazaola Giger, 2007a), les professionnels vont devoir se référer à *l'agir représenté*, lui donner forme dans et par la parole en déployant des catégories actionnelles que nos analyses veilleront à mettre à jour. En tant que dispositif visant l'amélioration des pratiques, le discours devient un lieu de débat autour des formes d'agir. Les changements souhaités par les professionnels trouvent leur amorce dans les discours tenus à leurs propos. La parole de l'action lorsqu'elle s'accompagne des images enregistrées génère des modes « ... de questionnement des occurrences qui sont appréhendées comme des actions et en organisent la lisibilité et la communicabilité » (Quéré, 1990). D'autre part, dans la mesure où les rencontres étudiées dans ce travail sont destinées à évaluer et proposer des remédiations, les discours partent de l'action visionnée et projettent sa transformation, en lui attribuant des traits spécifiques façonnés langagièrement. Nous postulons que ces mises en forme constituent l'amorce de son accomplissement, que les discours évaluateurs finaux confirmeront le cas échéant.

Une formation à l'enseignement de la L2 relève de la formation à l'action. Plus précisément, il s'agit d'une formation orientée vers l'intervention fine et éclairée dans les situations d'interaction orale. Elle vise précisément l'augmentation de la participation des élèves, l'amélioration de l'attention accordée aux possibilités de développement de leurs discours, et ceci autant concernant la régulation des échanges conversationnelles, l'élaboration thématique, le choix du types de discours appropriés, que l'emploi adéquat et correct des unités linguistiques. Tels sont les enjeux de l'enseignement de la langue orale.

Les fonctions que les contenus de savoirs discursifs invoqués dans les cours en début de formation réalisent dans ce dispositif méritent notre attention. En effet, dans le contexte de formation, ces savoirs mis en com-

5. Le processus de formation en question a fait l'objet d'une étude exhaustive dans Ruiz Bikandi, 2005. L'analyse des deux prestations de l'enseignante au moyen de catégories de l'interaction discursive ont permis de montrer un développement remarquable de l'activité d'enseignement entre les deux moments enregistrés.



mun et partagés dans le cadre des rencontres de lecture qui ont suivi, ont permis :

- 1) De délimiter des aspects de la leçon à observer et à analyser; l'éventail d'évènements serait sans cela trop large. Les savoirs partagés réélaborés *in situ* balisent ainsi le regard sur la pratique. Ils sont aussi utilisés comme référents pour la construction collective de critères d'objectivation face au flux de l'activité enregistrée. Le caractère formalisé des savoirs est ici décisif. En tant que discours sur l'action, ils apportent à la configuration incarnée de l'accomplissement situé à la fois de la différenciation, de la clarification, et de l'explicitation (Quéré, *op. cit.*)
- 2) Le statut objectivant des propositions associées aux savoirs contribue par ailleurs à amortir les jugements portés sur la leçon observée au moment d'énoncer les aspects critiqués et à transformer. Le fait de se référer aux contenus étudiés permet à la fois de souligner le caractère partagé, non menaçant pour le professionnel observé des remarques, et de les rattacher à un énonciateur anonyme (le savoir, les chercheurs) et non pas au collègue concret qui prend la parole lors de l'observation pour commenter l'enregistrement.

L'analyse des textes produits en formation

Nous présentons ci-dessous, quelques extraits de deux documents écrits accompagnés des éléments d'**analyse**⁶. A deux moments clés du dispositif de formation, à la suite de séances de visionnement et d'étude des deux enregistrements, le groupe en formation rédige ces textes.

L'analyse des textes, outre la caractérisation générique, privilégie deux mécanismes discursifs qui se rejoignent dans la mise en texte proprement dite:

- a) La gestion de *l'agentivité* prend en compte la façon dont les rôles agentifs sont rendus dans le texte (*ce qui est dit à propos du qui fait quoi*). Elle constitue l'une des traces langagières du jeu de relations qui s'établissent entre l'action de l'enseignante présentée dans le film vidéo et les pairs.
- b) L'étude de *la prise en charge énonciative* dans le texte prend en compte les énoncés qui reviennent au *locuteur* du texte (Ducrot, 1984; Plazaola Giger *et al.* 1995), c'est-à-dire, l'instance qui assume la responsabilité du texte, et par contraste les propos qui sont attribués à d'autres instances ou *énonciateurs* (le texte du savoir, notamment). Qu'elles sont les évaluations du locuteur et des énonciateurs en ce qui concerne le champ d'action analysée ? Les sèmes, les unités lexicales, indicateurs des prises de position (Kerbrat-Orecchioni, 1980) et

6. cf. Tableau, (4) et (8) et Annexe 2 pour les extraits. Les documents originaux sont en langue basque, la traduction proposée se veut proche de l'original.



notamment les modalisations rendent compte des positions énoncées à propos de l'activité en jeu.

L'analyse vise en somme à comprendre comment se construisent, s'instituent et se croisent les différentes instances – réelles et énonciatives; individuelles et collectives -, portées par les voix qui convergent dans les textes à propos de l'agir enseignant et de sa transformation.

• *Premier document* (Annexe 2, Doc. 4)

Le premier document est le résultat de la réflexion de l'équipe suite à l'analyse de la première vidéo et de sa retranscription. Du point de vue générique, le texte se présente comme un plan de remédiation déroulé en plusieurs points, sorte de charte dans laquelle on établit des priorités. L'étape d'analyse critique de l'activité étudiée n'apparaît qu'en creux. Le document rend implicitement une évaluation de la leçon observée qui est loin de lui être favorable : aucune référence n'est faite à une action de l'enseignante considérée comme positive.

L'analyse du texte permet de noter des instances énonciatives relativement homogènes, quoique polarisées selon deux *types de discours*⁷ : un discours théorique alterne avec des énoncés propres au discours interactif.

Le document commence par :

L'importance du contexte (le milieu). Pour comprendre ce dont on parle dans une conversation, il faut expliquer de quoi nous parlons et le situer dans un contexte, plus encore s'agissant de ces petits enfants qui ne possèdent pas encore la langue.

Le premier énoncé correspond à un type de discours proche de l'exposé théorique que l'on peut observer notamment par l'absence de locuteur de l'entrée en matière : « *l'importance du contexte (le milieu)* ». L'énoncé se présente en *autonomie* (relative) vis-à-vis de l'acte de production, c'est à dire, sans références à la situation concrète de production du texte ou à ses partenaires. Quant à son objet de discours, celui-ci apparaît en *conjonction* avec les coordonnées du monde ordinaire (l'importance du contexte, le contexte étant un objet de discours abstrait qui est traité ici comme connu, appartenant au même univers dans lequel se trouvent les interlocuteurs).

Le deuxième énoncé met en évidence la présence de voix différentes dans son énonciation. Une reconstitution des énonciateurs implicites aboutit à : *Pour comprendre* (Pour que les interlocuteurs, les enfants comprennent); *ce dont on parle* (ce qu'un locuteur, l'enseignante dit) *dans une conversation; il faut expliquer* (qu'un locuteur, l'enseignante explique); *de quoi nous parlons* (nous, les enseignantes); *et le situer* (qu'elle le situe/que nous le situons) *dans un contexte*.

7. Pour les catégories d'analyse en types de discours cf. Bronckart, 1996.



Cette polyphonie énonciative met en évidence une certaine tension dans d'attribution de responsabilités concernant les différentes actions impliquées. On remarque une oscillation entre un discours général qui met en avant un locuteur générique, et la référence à l'enseignante, puis le passage vers la première personne du pluriel (*de quoi nous parlons*). C'est cette instance qui est concernée par la modalité déontique (*il faut agir d'une certaine façon*). La présentation oblique privilégiée, permet d'occulter l'attribution des actions évaluées à un acteur précis. Retenons que lorsqu'il s'agit de rectifier et de tirer des conclusions pour l'action, les pairs font un avec l'enseignante concernée – « *il faut expliquer de quoi nous parlons* » (et non « *qu'elle explique de quoi elle parle* ») – et rejoint la situation concrète de l'action en établissant une référence doublement marquée : *plus encore s'agissant de ces petits enfants qui ne possèdent pas encore la langue*. De tels mécanismes, absence du locuteur, énoncés à l'infinitif évitant des désignations agentives précises sont attestables tout au long du texte.

Nous nous sommes rendu compte de l'importance de les faire tous participer et qu'ils puissent tous parler. Avec le nombre d'enfants que nous avons, il nous est difficile de réussir. Nous avons pensé qu'il nous faut chercher des stratégies pour faire parler les enfants qui le font rarement. Cela ne veut pas dire que nous n'essayons pas de le faire, mais peut-être devrions-nous acquérir des ressources pour systématiser la participation de tous.

Plus proche du discours interactif, ce deuxième paragraphe est énoncé entièrement à la première personne du pluriel. Il s'organise autour d'un jugement critique à propos de la participation presque nulle de certains enfants dans l'interaction enregistrée. Énoncé d'une façon oblique (*de l'importance de les faire tous participer et qu'ils puissent tous parler*), ce propos reçoit par ailleurs une première atténuation (le nombre des enfants rend la tâche difficile). La solution proposée reçoit, aussitôt, une nouvelle atténuation en soulignant qu'elle est déjà à l'œuvre (*cela ne veut pas dire que nous n'essayons pas*) bien qu'il semble opportun (*mais peut-être devrions-nous*) d'apprendre des manières d'assurer la participation. « *Cela ne veut pas dire que nous n'essayons pas de le faire* » n'est pas la même chose que « *Nous l'essayons* ». La critique voilée est accompagnée d'une atténuation rattachée à ce qui vient d'être asserté (*cela ne veut pas dire que*) qui sollicite de son destinataire qu'il adhère au propos.

Il faut ajouter le caractère surprenant de l'atténuation utilisée, en effet le groupe-classe enregistré est composé de neuf enfants, nombre très réduit en comparaison d'une classe standard.

En résumé, on peut supposer que l'activité enregistrée, si elle avait fait l'objet d'une évaluation directe, aurait reçu un commentaire négatif. Or le discours produit fait preuve de stratégies comme le choix d'un type proche de l'énonciation théorique, de l'instauration d'un agent collectif qui assume l'action. Par la suite ce « nous » énonce aussi les « actions qui conviennent » en prenant à son compte des propriétés de l'enseigne-



ment recueillies dans les contenus du cours. Au travers de l'emploi de formes de présent « à ces âges nous considérons comme très importante l'expression affective de l'enseignant » l'agir enseignant est saisi dans sa continuité (c'est le cas déjà et cela doit continuer à se faire). Renforcés par des modalités (devoir, falloir) ces énoncés actionnels configurent l'amorce de la transformation. On pourrait objecter aux remarques analytiques apportées concernant ce premier document, que le traitement des instances énonciatives correspond au genre de texte produit, qualifié de sorte de charte professionnelle énumérant conjointement les difficultés du métier et les modes d'agir qui conviennent dans cette communauté de pratiques. L'analyse du second texte va apporter un nouvel éclairage.

• *Deuxième document* (Annexe 2, Doc. 8)

Après trois mois, une nouvelle leçon de la même enseignante a été enregistrée, leçon qui fait l'objet d'une analyse analogue à celle de la première phase. Le document issu de ces analyses énumère en onze points les éléments positifs de l'agir enseignant. Les instances agentives sont dans ce document-ci, l'enseignante (elle) et les élèves, l'organisation de l'espace, quelques *ils* renvoient à une instance réunissant enseignante et élèves. Les actions qui font l'objet d'évaluation positive dans ce document sont attribuées ici tour à tour à l'enseignante et aux élèves agissant dans un environnement spatial, lui aussi favorable au labeur pédagogique.

L'enseignante a tenu compte de la présentation du sujet et elle a expliqué clairement quel allait être le sujet de la discussion.

Le locuteur du texte est affirmatif sur ce que la vidéo montre, il instaure l'enseignante comme agent. *Tenir compte de* et *expliquer clairement* sont mis en relation. L'agir est en accord avec ce que le groupe avait recommandé. Dans la vidéo précédente, la nécessité de la clarté des explications avait été avancée, dans ce deuxième enregistrement cette attente est satisfaite. De même que le recours à des images considérées comme nécessaire, un environnement aidant est noté : *Elle a utilisé une affiche, ce qui a contribué aussi à mieux cibler le sujet.*

Le texte insiste et se construit sur l'idée de l'amélioration. La condition première pour que tous les élèves puissent participer dans la conversation, savoir de quoi il s'agit, a été remplie et, :

L'enseignante utilise d'autres stratégies et a donné plus d'importance à la forme [linguistique] : elle leur demande d'améliorer leur expression, elle leur pose des questions plus appropriées, elle demande aux enfants des réponses plus riches et plus complètes.

Les enseignantes en formation, au travers du « nous » locuteur du texte considèrent dans ce nouveau texte que l'activité conjointe rapportée par l'enregistrement correspond à ce qu'on doit faire, par l'énumération des caractéristiques de l'activité observée du point de vue notamment de ces



dimensions langagières; ce collectif explicite qu'il y a eu transformation en profondeur.

Synthèse et conclusion

Les conditions d'isolement dans lesquelles travaillent les enseignants, les nombreux discours produits à propos de l'enseignement mais en absence de l'action, rendent difficile la connaissance partagée, la discussion et la négociation nécessaire à l'émergence et à la transformation des genres de l'activité. Travailler dans de telles conditions constitue un obstacle au développement du métier. On peut dès lors supposer que la rétroaction basée sur l'enregistrement et l'analyse des leçons, présente chez les enseignants un caractère particulièrement intrusif. Or, sous certaines conditions, les images de l'action agissent comme un outil de formation puissant au service de la connaissance du travail enseignant et du développement des enseignants.

A l'issue de l'analyse, on peut noter que le processus formatif étudié présentait des propriétés favorables à son bon déroulement. L'analyse a permis de mettre en évidence des phénomènes qui permettent d'approfondir notre connaissance des processus en jeu en formation continue.

- a) Les connaissances d'ordre théorique et scientifique qui ont fait l'objet de la première phase de la formation, lorsqu'elles sont assumées, réélaborees par les formés, et mis en regard de la pratique contribuent à la mise en mots de l'agir et des transformations souhaitables. Le statut déclaratif de ces savoirs apporte une première saisie des phénomènes actionnels à l'étude. Ce qui est erroné et ce qui est acceptable peut dès lors être pointé et formulé sans viser personnellement l'enseignante suivie dans sa pratique professionnelle. Enseigner l'oral est discrétisé en : faire en sorte que tous les élèves prennent la parole; réussir une disposition spatiale du groupe favorisant les échanges conversationnels, etc. Le rôle des savoirs en formation y apparaît sous un angle nouveau.
- b) L'enseignement de l'oral en langue seconde se déroule dans une grande mesure dans les échanges verbaux qui épousent l'activité, la structurent et la font avancer. L'importance de la formation des enseignants à cette dimension de leur travail semble fondamentale, plus encore dans le contexte actuel d'hétérogénéité linguistique dans lequel l'objectif langagier est permanent (Plazaola Giger, 2005). Sans nier le rôle joué par les séquences didactiques et autres propositions faites par les didacticiens, force est de constater que, étant donné que le déroulement de l'activité échappe dans une grande mesure à la planification de l'action, l'enseignement et l'apprentissage se jouent principalement à ce niveau complexe et fragile des interactions verbales inscrites dans l'activité. Ce pan du travail enseignant devra, lui aussi, faire l'objet de formation (Plazaola Giger, 2007b).



- c) Pour transformer les formes d'agir dans l'interaction, l'analyse de l'action incarnée semble incontournable. Le regard sur les images enregistrées de la propre activité est une voie puissante mais comportant de risques pour le professionnel qui montre son action aux pairs, au formateur. Les possibilités techniques à disposition de la formation ne devraient pas banaliser les enjeux que ce type de formation présente pour les participants. Le groupe en formation devient un élément clé pour un bon déroulement de la formation. L'importance de l'écriture en formation est renforcée. L'écriture de rapports à l'issue des analyses réalisées en groupe, exige l'instauration d'un locuteur du texte ce qui favorise chez les pairs un engagement dans ce collectif qui prend la parole. Tout texte produit à l'occasion de l'analyse d'actions, fait émerger des instances agentives et ce processus devient l'occasion de constitution du collectif de la formation. Nous avons noté dans nos analyses les places respectives : *elle*, l'agent visionné devenu représentant du genre professionnel et *nous*, l'agent collectif qui mène les actions en formation, qui prend à son compte les savoirs, se transforme en instance prescriptive ayant le contrôle sur les changements nécessaires à l'amélioration du travail réalisé. Cet agent – locuteur (re)connaît les difficultés du métier et est capable d'autocritique. Il est en même temps le garant de la continuité entre la première prestation (prise comme un état du genre professionnel) et les améliorations qu'elle considère nécessaires d'introduire. Suite à l'analyse de la nouvelle leçon, il va entériner les transformations amenées en déclarant que les pratiques, ici celles de l'enseignante concrète en observation-formation, ont été bel et bien améliorées. Le groupe en formation, lorsque le dispositif favorise son émergence en tant que collectif spécifique, est l'une des dimensions clés du processus de formation en ce qu'il est à la fois le garant du maintien de la cohésion du groupe et le moteur de l'amélioration des pratiques.



Références

- Anzieu, D. (1975). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Barbier, J.M. & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, 42, 99 – 117.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Bronckart, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne, Paris: Délachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In J.P. Bronckart et groupe LAF (Ed.). *Cahiers de la section de sciences de l'éducation*, 103, (pp. 11-131).
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La pensée sauvage. (Réédition augmentée, 1991)
- Clark, C. M. (1988). Asking the right questions about teacher preparation : Contributions of research on teacher thinking. *Educational Researcher*, 17(2), 5-12.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris. PUF.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernández, G. & Scheller, L. (2001). Entrétiens en autoconfrontation croisée. Une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes . *Travailler*, 4, 7-42.
- Contreras, D. J. (1996). Teoría y práctica docente. *Cuadernos de Pedagogía* 253, 92-100.
- Ducrot, O. (1984) *Le dire et le dit*. Paris : Ed. de Minuit.
- Durand, M. & Veyrunes, P. (2005). L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie / formation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 47-60.
- Faïta, D. (1989). Mondes du travail et pratiques langagières. *Langages*, 93, 110-127.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62 (2), 129-169.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris. Armand Colin.
- Lenoir, Y. (à paraître). Comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire.
- Liston, D. P & Zeichner, K. M. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid : Morata.
- Plazaola Giger, I. (2005). Quan ensenyar llengua esdevé un objectiu permanent. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 37, 82-92.
- Plazaola Giger, I. (2007a). La leçon racontée par l'enseignant : analyse de l'agir textualisé. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (Eds.). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck. (pp. 37-62).
- Plazaola Giger, I. (2007b). Las interacciones en clase de segundas lenguas como contenido de formación del profesorado. *Comunicación y Lenguaje*, 19/2, 183-196.
- Plazaola Giger, I., Rosat, M.C., Canelas Trevisi, S. (1995). Les procédés de prise en charge énonciative dans trois genres de textes expositifs. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 11-33.
- Polanyi, M. (1967) *The Tacit dimension*. New York: Doubleday, Anchor.
- Quéré, L. (1990). Agir dans l'espace public. In : P. Pharo & L. Quéré (Dir.). *Les formes de l'action*. Paris : Ed. De L'Ecole des hautes études en sciences sociales. (pp. 85-112).
- Ruiz Bikandi, U. (2000). (Ed.). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid : Síntesis.
- Ruiz Bikandi, U. (2005). *Análisis de un proceso formativo en lengua oral (L2) con docentes de programas de inmersión*. Thèse de doctorat à L'Université du Pays Basque.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur. Thèse doctorale*. Université Aix-Marseille I.
- Saujat, F. (2001). Co-analyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education permanente*, 146 (1) 87-98
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.



-
- Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner. How professionals think in action*. New York : Basic Books.
- Solar, C. (2001). (Ed.). *Le groupe en formation des adultes. Comprendre pour mieux agir*, Bruxelles : De Boeck Université.
- Swartz, Y. (1989). «C'est compliqué » Activité symbolique et activité industrielle. *Education Permanente*, 115, 119-131.
- Tochon, F. V. (2000). « Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133 (4) 129-157.
- Tochon, F. V. (1999). *Video study groups*, Madison : Atwood.
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII, 3, 476-502.
- Totten, S., Sills, T., Digby, A. & Russ, P. (1991). *Cooperative learning : a guide to research*. New York & London : Garland Publishing.

**Annexe 1****Tableau**

ACTIVITES DU GROUPE EN FORMATION	MATERIAUX ET DOCUMENTS
1. Cours : Enseignement de l'oral en L2 (10h).	1. Notes des cours
2. Etude et débats sur les ouvrages de la bibliographie (octobre-novembre).	2. Texte du décalogue pour favoriser la compréhension des élèves et compte-rendu des séances.
3. Préparation de l'enregistrement : choix de l'enseignante, moment et tâches à enregistrer (novembre).	3. Enregistrement vidéo de la leçon. Transcription.
4. Visionnement de l'enregistrement et réflexion critique coopérative (décembre).	4. Compte-rendu des séances : analyse critique de la leçon enregistrée I.
5. Suite du débat. Elaboration d'un plan de remédiation (janvier, février)	5. Plan pour améliorer l'attention aux élèves silencieux et permettre l'expression orale de tous.
6. Suite du plan. Préparation du 2 ^e enregistrement (mars).	6. Compte-rendu des séances. Enregistrement vidéo de la leçon. Transcription.
7. Analyse et bilan du plan élaboré dans (5) (mars).	7. Compte-rendu des séances qui recueille le bilan de l'application du plan.
8. Visionnement collectif du 2 ^e enregistrement et réflexion critique coopérative à l'aide de la transcription.	8. Compte-rendu des séances : analyse critique de la leçon enregistrée II.
9. Séance générale d'évaluation de la formation (mai).	9. Document qui recueille les résultats de l'évaluation.



Annexe 2

Doc. 4. Compte-rendu des séances : analyse critique de la leçon enregistrée I*

- *L'importance du contexte (le milieu). Pour comprendre ce dont on parle dans une conversation, il faut expliquer de quoi nous parlons et le situer dans un contexte, plus encore s'agissant de ces petits enfants qui ne possèdent pas encore la langue.*
- *Lorsque les enfants sont petits, il est très important d'utiliser l'expression corporelle, les gestes, des photos et d'autres ressources pour les aider à acquérir la langue qui est nouvelle et inconnue d'eux. A ces âges nous considérons comme très important l'expression affective de l'enseignante.*
- *Il est important de prendre en compte les pré-connaissances des enfants.*
- *Quelquefois, en tant qu'enseignants, nous limitons le niveau d'expression linguistique et nous utilisons des formes excessivement faciles parce que nous accordons trop d'importance à la compréhension. Sur ce point nous nous sommes rendues compte que nous devons faire plus attention à la langue que nous employons et que nous devons leur proposer un langage plus riche au fur et à mesure qu'ils grandissent.*
- *Comme ils sont petits, nous donnons plus d'importance au fait qu'ils emploient le basque, qu'ils commencent à l'employer, plutôt qu'à la manière dont il le font. Nous nous sommes rendu compte qu'il nous faut donner de l'importance aussi à cet aspect, en valorisant toujours bien sûr le fait qu'ils utilisent la langue est très important dans ce processus d'apprentissage.*
- *A ce propos et pour qu'ils se rendent compte du fait que parfois ils ne formulent pas correctement, nous devrions réfléchir aux questions que nous leurs posons et aux réponses que nous leurs donnons. Il ne suffit pas que nous leurs donnions des modèles adéquats, parce que ceci ne leur permet pas de prendre conscience de ce qu'ils ont mal formulé. Pour qu'ils intériorisent les formes adéquates nous devrions les corriger souvent et être conscients de l'influence de nos questions et de nos réponses.*
- *Nous nous sommes rendu compte de l'importance de les faire tous participer et qu'ils puissent tous parler. Avec le nombre d'enfants que nous avons, il nous est difficile de réussir. Nous avons pensé qu'il nous faut chercher des stratégies pour faire parler les enfants qui le font rarement. Cela ne veut pas dire que nous n'essayons pas de le faire, mais peut-être devrions-nous acquérir des ressources pour systématiser la participation de tous.*

* Les extraits soumis à analyse dans cet article sont signalés en caractères italiques.

Doc. 8 Compte-rendu des séances : analyse critique de la leçon enregistrée II

Nous n'avons pas eu le temps de faire une analyse détaillée mais les conclusions générales sont les suivantes :

- *L'organisation de l'espace est beaucoup plus adéquate. Mieux adaptée à la conversation, puisqu'ils se voient et s'écoutent mieux.*
- *L'enseignante a tenu compte de la présentation du sujet et elle a expliqué clairement quel allait être le sujet de la discussion.*
- *Elle a utilisé une affiche, ce qui a contribué aussi à mieux cibler le sujet*
- *L'enseignante utilise d'autres stratégies et a donné plus d'importance à la forme: elle leur demande d'améliorer leur expression, elle leur pose des questions plus appropriées, elle demande aux enfants des réponses plus riches et plus complètes.*
- *Quelquefois elle omet de corriger les erreurs des élèves, parce que tout contrôler devient difficile pour nous.*
- *L'enseignante s'est donnée de la peine pour que tous interviennent en posant des questions spécialement dirigées vers ceux qui parlent peu.*
- *Les élèves aussi sont conscients des erreurs commises et lorsqu'on les corrige ils répètent en employant la forme correcte.*



Varia

