



Video, image et texte dans la formation des enseignants. De l'observation de la pratique à la lecture de l'action didactique de l'enseignant

Christophe RONVEAUX¹
GRAFE, Université de Genève, Suisse

Constamment, par le corps ou la parole, l'enseignant tisse une relation, produit un discours, détermine un cadre par lequel il organise l'activité de la classe, régule les interactions, apaise les tensions, résout les conflits. Qu'il aménage un milieu pour apprendre, remette un bulletin, qu'il rencontre les parents, qu'il défende un projet auprès d'une direction, l'enseignant provoque autant « d'évènements de discours ». Tous ces évènements créent les liens sociaux de la classe, structurent les échanges entre les acteurs de l'apprentissage, fixent les règles qui rendront possibles la coopération entre des individus. On conçoit dès lors tout l'intérêt, pour l'enseignant, de développer des pratiques communicationnelles efficaces par l'observation de sa pratique.

Les nouvelles technologies et la banalisation de la vidéo permettent de capter les évènements de discours réputés autrefois insaisissables. Scripta manent, verba volant, disait le dicton hier. Aujourd'hui, l'énonciation peut être archivée au même titre que l'écrit sans la nécessité d'un lourd appareillage. L'image vidéo et son traitement numérique ouvrent des perspectives infinies aux documents pris sur le vif. On peut désormais avec précision choisir une plage d'écoute, pointer une réplique, appréhender un effet et sa source. Un précieux auxiliaire pour le formateur qui veut engager l'enseignant dans une démarche réflexive.

Le propos de cette contribution sera d'analyser les conditions d'une formation à la communication professionnelle des enseignants qui s'aide de la vidéo. Ce sera l'occasion d'éclaircir le rôle de l'enregistrement et de l'archivage d'une pratique professionnelle, et les stratégies qu'ils requièrent en formation.

Introduction

Reconnaissons avec les généralistes (Perrenoud, 1998; 2001; Zay, 1999) que l'expérience ne suffit pas à créer l'expert. Il faut que cette expérience passe par le crible d'un savoir dans l'action et sur l'action. Ce savoir, qu'il soit forgé *in situ* ou à l'Université – le lieu importe peu –, permet à l'expert d'ajuster son objet d'enseignement à la situation, d'adapter ses conduites de verbalisation aux différents rythmes des apprentissages, de

1. Contact : Christophe.Ronveaux@pse.unige.ch



désamorcer les lieux de crispation. Cette capacité de penser dans l'action et sur l'action a aujourd'hui un nom, la « réflexivité », depuis la publication de l'ouvrage de Schön (1983). Il semble qu'aujourd'hui cette réflexivité soit devenue le nouvel objet incontournable dans la formation des enseignants, et pour la développer, les candidats sont invités à planter une caméra dans les salles de classe. Cette pratique de formation n'est pas neuve, mais l'allègement du matériel, la baisse des coûts et la fortune éditoriale de cette nouvelle panacée de la réflexivité ont remis la vidéo à l'honneur. Mais malgré les efforts récents des approches ergonomiques (Amigues, 2003), les observations conduites à partir de ces documents vidéos sur les pratiques effectives des enseignants débouchent souvent sur un inventaire des ressources communicationnelles (désignées par les pédagogues par le lexème de « compétences relationnelles »), sans que soit interrogé le *statut* de cette observation, ni la *nature* de l'image observée. Si l'observation d'interactions *a posteriori* peut outiller le regard sur la pratique, rien ne garantit le passage de ce savoir-faire *lectural* à l'efficacité d'un expert réflexif. Le fait d'observer une interaction hors du contexte de son énonciation ne donne pas accès automatiquement à la pensée dans l'action et sur l'action. Le recours à l'image dans la formation des enseignants repose en partie sur ce malentendu. Plus que l'efficacité d'un dispositif cohérent et idoine, c'est l'efficacité de l'*image comme reflet* que chérissent les promoteurs de la vidéo en formation.

Nous voudrions examiner la nature de ce malentendu à travers une étude de cas. Notre étude portera sur un dispositif de formation d'enseignant du **secondaire**². Nous n'analyserons pas directement le dispositif et les effets de sa structuration; nous avons choisi de le saisir par la lorgnette de quelques-uns de ses éléments : les *supports* soumis aux participants de la formation. Le corpus se constitue d'enregistrements vidéos, de transcriptions. L'analyse de ce « tissu documentaire », selon l'expression de Foucault (1969, p. 14), devrait éclairer le statut de l'image et la nature de la vidéo comme outil *didactique* de formation professionnelle. Notre objectif sera d'éclaircir le malentendu en remplaçant la vidéo à sa juste place, non pas comme un instrument objectif permettant un accès direct aux pratiques, mais comme un outil de captation matériel, médiatisant une pratique professionnelle multidimensionnelle. Ainsi, pour nous, la vidéo est à l'icône ce que le stylo ou le clavier est au scripturaire, ses propriétés matérielles déterminent une partie du cadre, et à ce titre conditionne l'inscription du texte. À ces conditions, la vidéo peut effectivement être d'une aide appréciable pour le professionnel en devenir. De l'activité qui a réussi où tout est lisse aux interactions imparfaites et lacunaires, le projet de formation que nous décrirons ci-dessous conduira les stagiaires *d'un regard sur la pratique à une lecture de l'action didactique*.

2. Ce dispositif s'est d'abord adressé à des enseignants du secondaire, puis à des enseignants tous niveaux confondus (primaire, secondaire), et récemment à des formateurs d'enseignants. De temps à autre nous évoquerons les réactions de ces publics hétérogènes sans autre ambition que d'amplifier les effets de notre analyse.



Observer un événement discursif et une pratique d'enseignement/apprentissage

Avant de décrire le dispositif de formation, il nous faut préciser le statut des pratiques que les stagiaires observent. Rappelons que ces pratiques sont aussi des productions langagières. A la suite de Rastier (2001, p.21), nous admettrons que ces productions langagières constituent bien un texte. Dépassant en cela la tradition philologique qui réduit le *texte* au trait définitoire de sa substance graphique, nous considérons que les interactions scolaires que nous captons sont des textes pour trois raisons : (1) celles-ci sont *attestées*; (2) elles sont produites dans une *pratique sociale* déterminée dont la connaissance (ou la reconstitution) est nécessaire; (3) elles sont fixées sur un *support* qui en permet le traitement critique.

Fort de cette définition du texte que constitue l'enregistrement des interactions scolaires, distinguons l'observation de la réflexivité. Examinons le rapport d'*extériorité* ou d'*intériorité* que l'une et l'autre entretiennent avec le « cours de l'agir », selon l'expression de Bronckart (2004). L'une jette un regard *méta* sur un texte qui est *séparé* du contexte de son énonciation. C'est un regard externe qui scrute un événement appartenant au passé du sujet parlant. L'autre jette un regard *média* sur un texte qui est en train de se produire avec la visée de réagir immédiatement sur l'évènement. Du point de vue des visées, tandis que la première constate, objective, décrit, éclaire une situation définitivement achevée en vue d'une prise de décision à venir, cette dernière étant coupée elle aussi de cette énonciation analytique, la deuxième schématise une action en train de se dérouler en vue d'une réponse immédiate et que l'agent a évalué adéquate. Pourtant, si l'on interroge ces natures depuis l'angle de vue de l'action enseignante, elles portent sur les mêmes objets : la relation, les contenus enseignés, l'identité de l'enseignant, etc. Difficile d'isoler en observation les paramètres d'une pensée qui, en situation, s'exerce toujours relativement sur des éléments d'ordres sémiotiques divers : ordre de la relation (gestion de la courtoisie linguistique et des faces, relation interpersonnelle), ordre du discours (progression thématique, marquage des ouvertures et clôtures d'épisodes), ordre didactique (contrat didactique, progression des apprentissages, figuration de l'objet). En situation, tous ces ordres se superposent, influent les uns sur les autres.

Si l'on cherche à débrouiller l'écheveau et à déplier cette superposition avec l'intention d'approcher l'un de ces objets communs sur lesquels portent réflexivité dans l'action et observation de la pratique, mettons de côté momentanément la question de la *forme* ou de la *nature* de cette pensée dans et sur l'action, et approchons-nous d'un peu plus près de l'action enseignante ou de l'expérience. Ce qui fait la différence entre l'expert et le novice, c'est, entre autres, sa maîtrise des mouvements de l'objet d'enseignement / apprentissage. C'est qu'au moment interactif du partage en classe, l'objet enseigné ne se manifeste pas sous une forme



unifiée (Schneuwly, 1995; Canelas-Trevisi, Moro, Schneuwly & Thévenaz, 1999). Il est le produit d'un processus de mise en signe qui le forme ou le transforme (Brousseau, 1998; Chevillard, 1997). L'enseignant n'est pas le seul impliqué dans ce mouvement sémiotique; trois instances s'en partagent la responsabilité, et celles-ci ne participent pas forcément du même projet d'influence. Au moment interactif, chacune de ces instances donne une forme sémiotique à l'objet, forme tantôt divergente, tantôt convergente : la première instance *préfigure* (les manuels ou les ouvrages de référence sur lesquels s'appuie l'enseignant ou qui ont nourri sa préparation donnent une première forme à l'objet), la deuxième *modélise* (l'enseignant, par des conduites de verbalisation, en distribuant les rôles, en évaluant, en mettant en activité, donne une deuxième forme à l'objet), la troisième *fait sens* (l'élève, « instituteur » en devenir, s'approprie l'objet et lui fait subir une dernière transformation). La connaissance de ces processus de formation / transformation de l'objet donnerait sans doute un meilleur éclairage sur ce qui se passe réellement en interaction. Osons l'hypothèse que ce sont ces processus qui mobilisent prioritairement la réflexivité de l'expert. Moins parce qu'il a résolu les questions de discipline que parce qu'il maîtrise davantage les processus sémiotiques par lesquels *un objet advient en interaction*.

Cette hypothèse suppose que l'on ait résolu le problème lié à la situation didactique et aux transformations qu'y subit l'objet d'enseignement. Il ne suffit pas dès lors de déterminer, à la manière des linguistes (Py, 2000), le mouvement conversationnel de la classe pour rendre compte d'une interaction et faire de la réflexivité. Il faut un savoir-lire qui interprète la situation didactique et les manifestations de l'objet (l'objet enseigné par le truchement de la tâche prescrite ou réalisée, l'objet qui a résisté, qui n'a pas été compris, qui a été modifié en cours d'élaboration). Nous n'en sommes pas là. Notre propos, plus modeste, défendra un modèle de formation à la pratique réflexive disciplinaire qui, par le truchement d'un dispositif de type « analyse des pratiques de classe », doit viser un objet complexe qui intègre tout à la fois des données sur l'objet sémiotisé et sa médiation, et l'inscription de ces données dans une histoire.

Cet angle de vue de l'objet et de ses transformations en interaction donne à la question de la formation des enseignants à la réflexivité un nouvel éclairage. Opérons un déplacement : plutôt que d'investiguer la forme ou la nature de la réflexivité, *observons l'observation* des pratiques. Voyons ce que les stagiaires en formation observent relativement à l'objet d'enseignement et explorons ce regard externe sur l'action relativement aux focalisations qu'ils opèrent, aux oublis, aux minimisations.

De l'observation de la pratique à la lecture de l'action

Décrivons à présent notre dispositif de formation. Au moment où les étudiants stagiaires vont l'éprouver, ils sont déjà descendus dans les classes pour observer la pratique de deux ou trois enseignants (chevronnés ou



non). Le dispositif prévoit de manipuler des supports de deux types : les supports du premier type sont constitués à partir d'extraits de cours *attestés* (trois séquences vidéo et deux transcriptions), ils entretiennent avec la situation de lecture un rapport différé; les supports du deuxième type seront constitués *en séance* à partir de l'activité des stagiaires eux-mêmes.

L'ordre dans lequel les supports du premier type seront montrés suppose une progression qui conduit les étudiants de l'*observation* d'une pratique professionnelle à l'*interprétation* d'une logique d'action didactique. Chaque étape pose un problème spécifique de lecture qui entend déplacer l'accent de la question du *contenu* de ce qui s'observe sur la *manière de lire le support* de ce qui s'observe. Le premier extrait, vidéo, présente d'un cours modèle et pose le problème de la lecture d'une image lisse d'extraits décontextualisés; le deuxième est la transcription d'un incident critique mineur (l'extrait vidéo qui lui correspond est présenté après lecture de la transcription), et pose le problème des indices de contextualisation. Détaillons à présent les trois moments du dispositif à travers les trois supports.

Observer, c'est choisir.

Le premier support soumis aux étudiants présente l'extrait d'un cours d'éducation physique donné en 5e secondaire **supérieur**³ (l'équivalent de la deuxième année du secondaire postobligatoire). Un enseignant est face à une classe d'une vingtaine d'élèves de 16-17 ans; celui-ci invite les élèves à placer leurs mains derrière la nuque, puis à incliner le buste vers l'avant en le maintenant bien droit. Les élèves assis derrière leur banc réalisent l'exercice dans une parfaite synchronicité, calquant le rythme de l'exécution sur le débit de la parole de l'enseignant. La voix de l'enseignant, bien timbrée et très douce, le débit très lent et les accentuations rythmées, concourent à faire de ce cours d'eutonnie un modèle du genre où coïncident consignes, gestes communicationnels de l'enseignant et activité des élèves. Tout est lisse dans cette interaction; pas un seul élève ne conteste l'incitation de l'enseignant. Le visible (l'audible) manifeste la réussite de la méthode (du dispositif ?); le cas est exemplaire et s'impose avec la force de l'évidence à l'observateur externe.

Dans un premier temps, les stagiaires réagissent peu à la séquence; cette réussite les déconcerte autant qu'elle les inhibe, trop éloignée de ce qu'ils pensent pouvoir réaliser eux-mêmes, indépendamment du contenu du cours. L'objet qui leur est présenté apparaît dans une abstraction parfaite débarrassée des hésitations, des tâtonnements par lesquels l'enseignant a pu construire son contrat didactique avant de parvenir à ce bonheur didactique. La conduite de l'expert est trop parfaite pour être

3. L'extrait renseigné ci-dessus est téléchargeable sur le site de formation à la communication professionnelle à la destination des enseignants FOREO de l'Université de Louvain en Belgique à l'adresse suivante
<http://www.fltr.ucl.ac.be/FLTR/ROM/FOREO/negocier/video.htm>



honnête et l'observateur novice, qui plonge in *medias res* dans une leçon coupée des déterminations de son histoire, ne voit pas comment il pourrait faire *aussi bien*.

Il faut attendre que les premiers effets du visionnage s'atténuent pour que quelques commentaires critiques émergent timidement. La plupart porte sur les données de la situation de communication. Les uns et les autres s'étonnent de la réactivité des élèves, et doutent qu'ils puissent arriver à un tel respect des consignes de travail avec les classes qu'ils ont vues. Pour lancer la discussion, l'animateur prend soin de s'appuyer sur les réponses des étudiants pour mettre en évidence leur attention exclusive aux éléments de la situation de communication. L'efficacité du discours de l'enseignant est justifiée sous l'angle unique du contrat de communication. Les questions concernant le contrat didactique et les formes de la tâche par laquelle un objet est enseigné ne sont pas évoquées. Il faut relancer la thématique sur l'objet d'enseignement pour que les premières hypothèses soient lancées et l'*eutonie* citée. Les éléments de la situation sont alors mis en relation avec l'objet d'enseignement et la tâche. Deux premiers éléments de lecture sont thématiques : (1) le contexte ne se réduit pas aux données de la situation, il est le produit d'une histoire; (2) l'observation d'une pratique enseignante ne se comprend qu'insérée dans un ensemble plus vaste (le corpus).

Ces deux éléments de lecture ont des implications pratiques. Premièrement, l'efficacité d'une pratique constatée sur l'image n'est pas réductible aux données de la situation observées. Pour vérifier cette efficacité, il faudrait avoir accès à l'histoire de la classe et aux premières consignes et contraintes situationnelles par lesquelles l'enseignant a constitué pas à pas le contrat didactique et communicationnel. L'observateur doit donc déplacer son regard du visionnage de l'évènement discursif vers l'intelligibilité d'une action située. Deuxièmement, l'intelligibilité de ce que l'image donne à voir ne se construit pas seulement dans l'*hic et nunc* de la situation, mais sur l'ensemble des textes qui préfigurent cette situation, la contrôlent. Cette remarque en appelle une autre : comprendre une situation d'enseignement implique un travail de reconstruction que d'aucuns nomment *interprétation*. Il ne suffit pas de voir pour comprendre, il faut ouvrir l'observable aux plans d'étude, aux préparations de l'enseignant, aux manuels dont il tire ses consignes et les tâches, à l'ensemble des pratiques du même genre, etc.

Observer une situation d'enseignement, c'est lire la logique d'une action didactique

Le deuxième support soumis aux stagiaires est une transcription qu'ils découvrent sans la médiation de l'image. Celle-ci plonge les stagiaires dans la perplexité. La mise à plat de la parole pose un écran devant l'action et en contrarie l'accès. Rapidement, ces derniers abandonnent la lecture du texte et lèvent les yeux vers l'animateur. L'observateur stagiaire est alors renvoyé aux impressions du premier visionnage. En observant



le premier support présentant l'extrait d'un cours d'éducation physique, tout leur paraissait clair, aussi bien l'action de l'enseignant que le dispositif. Pourtant si l'image lisse et le flux verbal sans heurt facilitaient l'observation de l'évènement discursif, ils ne rendaient pas mieux compte de l'activité de l'enseignant. Ce que l'expérience de la lecture de la transcription apporte par contre, c'est cette médiation par le langage : il ne s'agit plus de *percevoir* un donné empirique par le truchement d'une image animée, mais de *lire* une surface scripturaire pour reconstituer une action didactique. Le regard rétrospectif sur une pratique est commué en savoir-faire lectural sur un texte. Cette posture de lecture appelle un autre rythme qui facilite la centration sur d'autres objets d'observation. Cette mise au point effectuée, l'animateur invite les participants à replonger dans la transcription avec une consigne de lecture, cette fois, et une contextualisation.

La transcription porte sur deux débuts de leçon de littérature de classe terminale (l'année **du bac**)⁴. Il est juste préciser que c'est un début de leçon d'enseignantes débutante, qu'elles ont reçu la même consigne de travail et le même texte littéraire. La consigne de lecture concerne les consignes et la mise en activité des deux enseignantes. Il s'agit de reconstituer les tâches proposées par les deux enseignantes et de les comparer. Les stagiaires identifient rapidement les différences des deux mises en route. Dans l'extrait 1, l'enseignante commence par transformer l'espace de travail et constitue les sous-groupes; dans un deuxième temps seulement, elle lance une activité de lecture à voix haute sur le texte. S'attachant d'abord à la mise en page et la typographie, elle détermine un premier découpage purement formel sans recours au sens. La seconde enseignante (extrait 2) ouvre la leçon sur un problème précis : le texte comporte un énoncé en langue allemande, quel élève peut lire cet énoncé ?

Extrait 1

P : l'enseignante-stagiaire

Ex : les élèves

P oui on va / faire des groupes d'abord | - j'aimerais bien <Ex> (xxx) - |
que vous vous constituiez en groupe euh / faire quatre groupes quatre
grands groupes

(la classe s'ébranle et les élèves se regroupent)

Ex Charlotte tu viens avec moi (brouhaha)

4. C'est le même texte pour les deux leçons, extrait de C'est un dur métier que l'exil de Jean-Pierre Willemaers (1993, p.24) aux éditions théâtrales. Les deux stagiaires débarquent dans ces classes pour cette leçon seulement. Elles n'ont donc pas accès au passé communicationnel de la classe. Pour un descriptif plus détaillé de la situation, nous renvoyons le lecteur à Giroul & Ronveaux (1998). Signalons que ces dernières informations données en note ne seront divulguées qu'à la fin des discussions sur ces extraits.



P vous n'êtes pas obligés de déménager enfin vous faites ce que vous voulez

Ex (brouhaha)

P regardez-moi quand même que vous ne soyez pas obligés de vous retourner

Ex (brouhaha)

P alors (bruits) ce que je vous propose (bruits) c' est de / faire une double lecture de ce texte // d'abord une lecture au sens littéral donc une lecture à voix haute / et : que vous organiserez vous-même et une lecture du texte // qu'il faut conseiller euh // de : de comprendre de de capter les les éléments / qui reviennent / donc je vais vous demander de // tout d'abord d'observer un peu le texte sans lire / et de voir les articulations euh quel/ quel est/ quel fragment on pourrait : //euh // détacher du texte / pour euh en faire / des lectures les unes après les autres / quelle euh quelle organisation voyez-vous // à première vue comme ça qu'est-ce qui saute aux yeux

Ex des paragraphes (xx) des paragraphes

P oui des des grands paragraphes comme ça // |- euh

Ex (xxx) différentes écritures

P différentes écriture oui // et donc ? des ?

Ex (xxx)

P d'énormes différences

Ex (xxxx)

P on pourrait imaginer oui

(rires)

P non mais // (xx) c' est bien / donc euh / combien de : de fragments pourrait-on // prendre // à peu près / (xx) à première vue comme ça

Ex (xxx)

P trois ?

Ex (xxx)

P trois vous voyez trois grandes / trois grandes articulations

Ex (brouhaha) deux

P deux ?

Ex (brouhaha)

P aïe aïe aïe qu'est-ce qui se passe qui : qui vous (xx) les les différents fragments

Ex (brouhaha)



P le le premier fragment vous vous prendriez quoi

Ex (brouhaha)

P vous arrêteriez / vous vous arrêteriez où

Ex (brouhaha)

P on peut on peut commencer par là // simplement // je vais demander à chaque groupe de désigner un ou plusieurs lecteurs // pour pour lire / ce texte donc vous pouvez / imaginer différentes lectures / soit euh / alterner les voix / soit avoir une seule voix / soit avoir plusieurs voix en même temps / donc euh / rapidement vous désignez un ou plusieurs lecteurs / pour le premier pour le premier fragment.

Extrait 2

P : l'enseignante-stagiaire

Ex : les élèves

P on va lire le texte *c'est un dur métier que l'exil*

(P note le titre au tableau)

P c' est de Jean-Pierre / Willemaers (P note le nom de l'auteur au tableau) alors dans la classe i-y-a peut-être quelqu'un qui parle euh allemand

Ex oui Pierre

P bien Pierre je vais lire le texte puis quand tu vois des répliques en langue euh allemande je compte sur toi Ex oui

(rires)

Ex je (xxx) peut-être un petit peu

(rires)

P c' est pas grave // alors j' aimerais bien que vous me suiviez pendant / que je lis comme ça vous serez plus attentifs // le *cinéma du passage* (l'enseignante commence sa lecture à voix haute)

La prise de parole de la seconde enseignante (document 2) semble plus précises, et contraste avec les tâtonnements et les sauts thématiques de la première. Quant à la dimension didactique de cette mise en activité, les deux enseignantes contrastent également. L'enseignante 2, après un bref cadrage de contenu (titre de l'œuvre, nom de l'auteur), s'assure de la collaboration d'un élève. Ensuite vient la consigne qui détermine les rôles (« bien Pierre je vais lire le texte puis quand tu vois des répliques en langue allemande »). Enfin, l'enseignante commence sa lecture à voix haute, conformément à la traditionnelle entrée en matière de l'explication de texte. Quant à la première, aucune précision sur le texte et son



auteur n'est donnée, l'accent est mis sur les consignes techniques de lecture à voix haute. Rien n'est dit sur le sens de la démarche, sur le contenu du texte. L'enseignante va même jusqu'à mettre le sens hors jeu. En effet, après avoir réparti les groupes, elle demande un travail de gymnastique oculaire (« // tout d'abord d'observer un peu le texte sans lire / et de voir les articulations euh quel/ quel est/ quel fragment on pourrait : //euh // détacher du texte »). Il y a bien mise en activité des élèves, même si les termes du contrat restent flous, et qu'on a du mal à reconstituer l'amorce du dispositif à venir.

Les deux extraits sont visionnés. L'image n'apporte rien de plus. Nous sommes loin de la perfection lisse du précédent extrait. Ici, le visible témoigne de cette difficulté d'organiser un espace de travail. On ne s'attardera pas sur l'observation de la tâche, ni sur celle de l'objet; l'extrait est insuffisant pour centrer le regard *méta* sur la conduite d'une analyse littéraire et sur la méthode la plus adaptée pour lire un texte de théâtre. L'animateur invite les stagiaires à imaginer la suite de la leçon compte tenu des tâches observées. Dans les suites imaginées par les stagiaires, à nouveau, priorité est faite aux effets langagiers de la formulation de la consigne. Aucune hypothèse n'est construite sur l'amorce du dispositif. Chacun s'arrête aux ressources langagières utilisées par l'enseignante et à l'incomplétude interactionnelle constatées en situation dans l'optique de reconstituer l'efficacité de l'activité de l'enseignant.

Il faut passer au visionnage de deux nouveaux extraits vidéos pour achever la démonstration. Le premier extrait présente un moment de bonheur didactique où l'enseignante 1 fait le constat que tout s'explique dans ce texte présenté comme difficile au début de la leçon. Cette remarque survient à la suite d'une explicitation sémantique d'une élève. Cette explicitation prise en charge par une élève témoigne entre autre du succès du dispositif. Sans aller jusqu'au visionnage de l'ensemble de la leçon, il faut en résumer ses mouvements thématiques, et évoquer comment les élèves passent d'un travail strictement formel sur l'oralisation d'un texte, sans le recours au sens, à un travail de commentaire. La mise en voix par toute une série de mises en contraste (individuel vs collectif, homme vs femme, de langue française vs allemande) opère une première sémiotisation. Cette dernière, relevant de l'ordre du mime laryngo-buccal, a été conduite dans chacun des groupes, permettant aux spectateurs des autres groupes d'entendre chaque performance. Le dispositif, on le voit, n'est pas réductible à la formulation de la consigne structurant la tâche.

Quant au deuxième extrait, il présente un moment de résistance crucial pour la leçon. Ce moment survient 35 minutes après le début du cours alors que l'ensemble de la classe peine pour répondre aux sollicitations de l'enseignante 2. Une élève interpelle l'enseignante 2 pour lui signaler son incompréhension du texte. Interrogeant le présupposé d'intelligibilité du texte (de sa transparence), elle rompt le contrat didactique sans que l'enseignante ne parvienne à le restaurer jusqu'à la fin de la leçon. La comparaison des deux extraits et le développement de leur contexte



permet de mettre en débat les multiples ressources, et notamment didactiques (pas seulement langagières). Le débat renvoie à une dernière question : comment outiller dès lors cette lecture de l'image pour accéder à l'intelligibilité de l'action didactique ?

Lire, c'est reconstruire

Le troisième support soumis aux stagiaires provient de l'enregistrement de leur propre pratique. Le dispositif couvre une journée de travail structurée en trois temps. Premier temps : les stagiaires reçoivent une feuille d'exercices attestée, qui a été proposée à une classe du secondaire, et dont ils doivent prendre connaissance. Une consigne minimale leur est formulée : il s'agit de confectionner une leçon type à partir des contenus (le ou les objets d'enseignement) impliqués dans les exercices. Ce premier temps de travail a pour but de pousser les stagiaires à identifier les propriétés des objets d'enseignement tels qu'ils sont *saisis* sur le support à travers la formulation de la tâche. L'activité de lecture impliquée ici contraint les stagiaires à un travail de reconstitution de l'activité scolaire et d'explicitation des propriétés des objets enseignés. Deuxième temps : une deuxième consigne précise aux stagiaires les modalités de présentation de la leçon type préparée. Il s'agit d'un « cours relais » d'une trentaine de minutes : tous les stagiaires du groupe doivent prendre part au relais, chacun portant la responsabilité de sa partie. Une partie est déterminée par le découpage de l'ensemble en unités. Il est explicitement recommandé de soigner les transitions d'une unité à l'autre. Le cours relais sera enregistré par vidéo. Ils ont cinquante minutes pour préparer le relais. Cette préparation est enregistrée également. Troisième temps : la performance du cours relais.

Dans ce troisième temps, les enregistrements sont reproduits quelques minutes après la performance. Le temps entre le moment de la captation et le moment du visionnage est suffisamment réduit pour donner l'impression de visionner « à chaud » l'évènement. Ce jeu sur la proximité du visionnage est mis en relation avec l'effet du visionnage du premier support. Malgré cette proximité, il ne s'agit pas de perdre de vue l'activité interprétative de sélection et de reconstruction. Le visionnage a lieu avec le soutien d'une sélection drastique : les seuls éléments pertinents seront les transitions, et la manières dont chacun passe le relais.

C'est le moment pour l'animateur d'attirer l'attention des stagiaires sur les marquages explicites par lesquels s'ouvrent et se ferment les cadres actionnels. Indices prosodiques, discursifs, gestuels, kinésiques, didactiques convergent pour contextualiser l'unité d'action et la rendre interprétable. Ces indices déterminent des césures, des enchaînements et des hiérarchies pour assurer la cohérence du tout. Ces jointures, comme lieux privilégiés de l'inscription de la structure d'une séquence d'enseignement, font l'objet de toute l'attention au moment du visionnage avec la visée de dégager la logique de la séquence et de comprendre l'intelligibilité de l'action didactique. Le retour sur le visionnage de ce dernier



support fait apparaître l'intérêt d'élargir l'empan de l'observation du visible à l'intelligible, et d'outiller l'observateur pour guider sa lecture des pratiques de classe.

Conclusion

L'examen des trois supports et de leur fonction didactique dans le dispositif a permis de construire une progression dans le questionnement de l'image. De l'*image reflet* induite par le premier support, nous sommes passé à une *image support* dans la lecture de la transcription, pour aboutir à une *image à lire* dans la confection du troisième support. Cette progression porte le questionnement de l'utilisation de la vidéo dans la formation des enseignants : (1) sur le choix des artifices à montrer et à penser comme levier de questionnement; (2) sur la nature des supports à joindre à l'enregistrement vidéo pour mettre en contraste une activité d'observation et de lecture; (3) sur les outils sémiotiques par lesquels le formateur médiatisera le regard de l'enseignant sur sa pratique.

De l'activité qui a réussi où tout est lisse aux interactions imparfaites, nous avons conduit les stagiaires d'un regard sur la pratique filmée à une lecture de l'action reconstituée. S'agit-il pour autant de « réflexivité » ? Sans doute notre observation sur l'observation des stagiaires est assez éloignée de cette pensée *dans l'action* sur laquelle l'enseignant s'appuie pour prendre des décisions rapidement dans le feu de l'action et assurer le mouvement sémiotique qui figure l'objet d'enseignement. Cependant, notre centration sur l'objet aura outillé l'interprétation de l'*action didactique*. De plus, le dispositif aura relativisé l'observation de la pratique en mettant en perspective les données et leur support. La « réflexivité » de l'expert, selon nous, tient autant à son pouvoir de décision en action qu'à la *qualité de la lecture* qu'il fait des multiples soubresauts du mouvement sémiotique par lequel quelque chose de l'objet d'enseignement /apprentissage émerge à la surface d'une pratique de classe.



Références

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série 1*, 5-16.
- Bronckart, J.-P. (Ed.) (2004). Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 103.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage (éd.).
- Canelas-Trevisi, S., Moro, C., Schneuwly, B., & Thévenaz, Th. (1999). L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. *Repères*, 20, 143-162.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. *Skholé*, 7, 45-64.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Editions Gallimard
- Giroul, V. & Ronveaux, C. (1998). Pour une formation à la communication professionnelle de l'enseignant. *Le point sur la recherche*, 9, 5-24.
- Perrenoud, P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Py, B. (2000). Le discours comme médiation. Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales. In Berthoud, A.-C. & Mondada, L. (Ed.), *Modèles du discours en confrontation*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Oxford, Wien : Peter Lang, 117-130.
- Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Paris : P.U.F.
- Schneuwly, B. (1995). De l'utilité de la 'transposition didactique'. In Chiss, J.-L., David, D., Reuter, Y. (Ed.), *Didactique du français. Etat d'une discipline*. Paris : Nathan (Perspectives didactiques), 47-62.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.
- Zay, D. (éd.) (1999). Conceptualising reflective practice through partnerships : european perspectives. *Pedagogy, Culture and Society*, 7 (2), 185-358.

