

Les savoirs de recherche dans l'ingénierie didactique

Marie-Christine Deyrich, Chrysta Pélissier

► **To cite this version:**

Marie-Christine Deyrich, Chrysta Pélissier. Les savoirs de recherche dans l'ingénierie didactique : Mise à l'épreuve d'un dispositif expérimental pour la formation. Les didactiques et leurs rapports à l'enseignement et à la formation : quel statut épistémologique de leurs modèles et de leurs résultats ?, Sep 2008, Bordeaux, France. halshs-01480900

HAL Id: halshs-01480900

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01480900>

Submitted on 1 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Les savoirs de recherche dans l'ingénierie didactique

Mise à l'épreuve d'un dispositif expérimental pour la formation

Marie-Christine Deyrich*, Chrysta Pélissier**

*IUFM d'Aquitaine-Bordeaux IV, mc.deyrich@aquitaine.iufm.fr

** LIRDEF, IUFM de Montpellier-UM2, chrysta.pelissier@iutbeziers.fr

RÉSUMÉ. Cet article porte sur l'intégration des savoirs de recherche dans la formation des maîtres ; il interroge la réception et les réinterprétations de ces savoirs en contexte, à partir d'un dispositif expérimental. Cette recherche se fonde, d'une part sur le cadre théorique des 'gestes professionnels' (élaboré par l'ERTé 40, IUFM de Montpellier) et, d'autre part, sur un outil informatique d'aide à la formation, 'l'Agir enseignant', élaboré à partir de ce modèle.

Après une présentation du cadre théorique et du contexte, l'analyse des données expérimentales apporte un éclairage sur le jeu interactif des savoirs en formation. Nous examinons notamment, la façon dont ces savoirs ont été appréhendés, construits, confrontés, redéfinis dans chacune des pratiques discursives et nous présentons les premiers ressentis de stagiaires face à une application informatique d'aide à la formation des enseignants.

MOTS-CLÉS : savoirs de recherche, formation des maîtres, gestes professionnels, pratiques discursives.

ABSTRACT. This paper investigates how the integration of research-based knowledge with teacher education can impact professional development; an experiment was implemented in order to assess how data were grasped, utilized and further interpreted in this context. The study is grounded on a theoretical framework called 'Professional gestures' (as developed by ERTé 40, IUFM de Montpellier), plus on a technological learning tool drawn from the model and called 'Teachers in action'.

The theoretical framework is first explained and positioned within the context; experimental data are then examined in terms of a form of professional knowledge, which is progressively constructed, defined and confronted, in each of the discursive practices, before and after the presentation of the model. Lastly, we submit some trainees' initial reception of the computer application aimed at fostering teacher development.

KEYWORDS : research-based knowledge, teacher education, professional gestures, discursive practices.

Références bibliographique majeures

Bucheton, D. (dir.) (à paraître). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Publication des travaux de l'Equipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTé 40), «Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs », 2004-2006, IUFM de Montpellier, Toulouse : Octares.

Donnay, J., Bru, M. (dirs.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

Chalier B., Deale A. et Deschryver, N. (2002). Introduire les Technologies de l'Information et de la Communication dans les pratiques d'enseignement : une question de formation ? Proposition pour une approche intégrée, *Revue des Sciences de l'Éducation*, n°28(2), 327-348.

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard.

Introduction

L'expérimentation que nous présentons ci-après émane d'un projet de recherche pluridisciplinaire qui se fonde sur une approche intégrée des problématiques didactiques dans l'élaboration et dans la mise en œuvre de dispositifs de formation. Ce projet, mené en collaboration avec l'équipe L,C&TIC (Langue(s), Culture(s) et TIC) sollicite les technologies de l'information et de la communication (dorénavant TIC) pour viser un développement langagier et culturel dans la formation. Plus particulièrement, cette équipe mène une réflexion sur l'élaboration et l'expérimentation de dispositifs de formation, sur le développement informatique d'applications logicielles concernant la formation de formateurs (tous domaines), en formation initiale et continue. L'ingénierie de la formation occupe ainsi une place centrale dans nos travaux et les questions didactiques qui en découlent interpellent des domaines de recherche multiples, les problématiques y étant tout à la fois disciplinaires et générales. Le regard se porte plus particulièrement ici sur l'intégration des savoirs de recherche dans la formation des maîtres. À cet effet, nous avons engagé une recherche se proposant d'examiner les incidences pour la formation des maîtres d'un réinvestissement des savoirs de recherche, en l'occurrence, des savoirs tels qu'ils ont été formalisés par l'Equipe de Recherche Technologique en éducation '*Les langages, conditions d'entrée dans les apprentissages*' (ERTé 40). La question majeure pour cette équipe était de comprendre ce qui se joue au niveau du langage dans les débuts de cours ; elle a débouché sur un modèle théorique : '*L'agir enseignant et ses ajustements*' qui a engendré une redéfinition des gestes professionnels mettant en exergue des 'macro-préoccupations' propres à l'agenda de l'enseignant et définies de manière transversales pour tenir compte des travaux menés dans les différents champs disciplinaires concernés (Bucheton, à paraître). Ces travaux contribuent d'une part à la réflexion générale sur le métier d'enseignant et d'autre part à la mise à disposition d'outils pour la formation des futurs professeurs.

Les principes fondateurs du geste professionnels définis et modélisés ont été ensuite réinvestis dans la conception d'un DVD exploitant le potentiel des TIC (Pélessier & Brudermann, à paraître) et reprenant les principes de ce modèle.

À la suite de ces travaux, les questions de recherche prioritaires qui se sont posées pour l'équipe L,C&TIC ont été les suivantes :

- - Quel(s) dispositif(s) mettre en place (a) pour expérimenter une introduction de ces savoirs de la recherche dans la formation initiale des enseignants ? (b) pour disposer d'un corpus susceptible de donner des indications sur l'impact de cette expérimentation sur la conception que les enseignants-stagiaires ont des gestes professionnels ? (c) pour tenter de mesurer les évolutions apportées par l'introduction du modèle théorique ?
- - Comment tenir compte à la fois de la généricité des entrées de l'outil (macro-préoccupations censées être partagées par tous les enseignants dans les débuts de cours) et la spécificité (a) de la matière (anglais L2) ? (b) du public des enseignants-stagiaires (professeurs des écoles stagiaires) ?

Nous reviendrons dans une deuxième partie sur ce dispositif expérimental ; la troisième partie sera consacrée à l'analyse de quelques données, préalablement à une discussion qui ouvrira le débat sur la validité de telles recherches, dont l'orientation est d'améliorer les pratiques de formation. Mais tout d'abord, il semble opportun de situer les problématiques concernant la notion de savoir, telles qu'elles ont été discutées dans l'élaboration de notre cadrage théorique.

1. Problématisation des savoirs dans la formation professionnelle

[U]ne grande partie des interrogations sur la formation des enseignants tourne autour de la place entre la recherche en éducation, les savoirs qui en sont issus, et ceux qui peuvent être mobilisés par les praticiens de l'enseignement (INRP 2005).

Des réponses liées à la question des savoirs mis en jeu en formation peuvent selon nous être réfléchies suivant deux axes que nous choisissons de développer ici. D'une part, nous privilégions l'axe de l'analyse discursive qui constitue pour l'équipe une « fenêtre » sur la réflexion professionnelle personnelle des futurs enseignants en formation. Nous supposons que cette réflexion participe à la construction de leur identité professionnelle. D'autre part, nous nous interrogeons suivant l'axe de la formation professionnelle, un axe que nous estimons devoir peu à peu prendre place parmi les travaux scientifiques reconnus de tous.

1.1. Savoirs et formes discursives

Dans le contexte de la formation des enseignants, où se côtoient savoirs d'expérience, savoirs théoriques (qu'ils soient liés à la discipline ou non), savoirs sociaux, etc. ... et parfois savoirs de recherche, il est illusoire de parler de 'savoirs' de manière générale. En effet, il faut les ancrer dans un contexte qui leur donne sens. Cette perspective suppose alors qu'on s'intéresse à l'actualisation de ces savoirs et, partant, à ce qui les différencie d'autres instances du savoir. Foucault (1969) écrit à ce sujet :

L'étude n'a pas pour but d'être une histoire généralisée de la pensée, mais plutôt une histoire de ce que la pensée était à un certain moment et pourquoi, à ce moment, elle n'était pas différente.

Ainsi appréhendée, la notion de 'savoir' est à distinguer de la connaissance (Solère-Quéval, 1999 : 510) ou de la science. Le savoir se caractérise plutôt par des multiplicités et des singularités, déterminées par sa place et sa fonction. Défini par Foucault (*op. cit.* 238) comme un « ensemble d'éléments formés de manière régulière par une pratique discursive », le savoir est en ce sens intimement lié au discours ; ce dernier mérite notre attention parce qu'il nous conditionne et conditionne ainsi notre manière d'agir, de penser et de dire. Dès lors, il est pertinent – voire logique – d'avancer que les savoirs professionnels que nous souhaitons appréhender, analyser, confronter et transmettre sont à mettre en relation avec les environnements discursifs. On peut, par conséquent, les envisager comme culturellement ancrés (cultures d'apprentissage, d'enseignement, de formation, etc.). Faire intervenir des savoirs issus de la recherche dans le cadre de la formation revient alors à complexifier la situation ou, pour reprendre la dimension discursive, à ajouter/à surajouter un discours qui doit y trouver une place. Cet aspect est à prendre en compte pour assurer la légitimité des discours que l'on introduit, une légitimité tant sur le plan scientifique qu'éthique. Dans la perspective d'Habermas (1973), la prise en compte de chacune des voix à l'intérieur d'un espace discursif implique qu'elles puissent prétendre à la validité (*validity claim*), en fonction de normes propres à la situation d'interlocution. Selon notre interprétation, l'ajout d'une voix (celle des savoirs issus de la recherche) dans le discours de la formation implique non seulement que l'on honore la validité des normes inhérentes à la situation (encore faut-il en prendre conscience) mais aussi que l'on s'intéresse aux 'prétentions à la validité' de chacune des voix avec un traitement aussi équitable que possible.

Dans le dispositif de formation expérimental, nous avons donc visé une intersubjectivité communicationnelle dans une confrontation des savoirs nécessaire pour la recherche (Donnay & Bru : 2002) et, selon nous, pour la formation.

1.2. Savoirs de recherche en formation

Poser la question de l'utilité des savoirs émanant de la recherche dans la formation peut sembler déplacé à une époque où l'institution souhaite privilégier le compagnonnage dans la formation (Rapelli 2005), l'objectif étant une imprégnation de la culture du métier, grâce à une relation privilégiée entre l'expert et l'apprenti. Pour Wallace (1991 : 6), ce modèle présente le

défaut d'être strictement conservateur, puisque, à l'inverse de la société qui évolue, il stabilise des pratiques qui se transmettent de génération en génération, sans qu'il soit possible de tenir compte des évolutions scientifiques sur l'apprentissage. Un modèle qui fonctionne par 'autoréférence' (Narcy-Combes, 2005) et dont l'efficacité implique que la pratique de l'expert soit conforme à son discours sur la pratique :

The young trainee learns by imitating the expert's techniques, and by following the expert's instructions and advice. Hopefully, what the expert says and what the expert does will not be in conflict . (Wallace, op. cit.)

Il est paradoxal que nous en soyons encore à discuter d'une telle aporie, alors que les avancées dans le domaine de la didactique générale et des didactiques disciplinaires montrent que l'on peut tirer parti des apports de la recherche dans l'enseignement-apprentissage et, par voie de conséquence, dans la formation des enseignants. À titre d'illustration, Deyrich (2007 : 54-57) a examiné comment des stratégies 'informées' par la recherche peuvent se fonder sur des hypothèses théoriques pour orienter les décisions didactiques et la mise en œuvre pédagogique.

On pourrait rétorquer que dans le domaine de la didactique les savoirs de recherche manquent parfois de rigueur scientifique. Déjà, en 1990, lors du colloque en prélude à la généralisation des IUFM et intitulé « La place de la recherche dans la formation des enseignants », la question s'avérait non seulement complexe mais aussi controversée (Actes du colloque 1990 :11-13). À cette époque, il s'agissait essentiellement de définir cette recherche et d'envisager comment lui donner de la rigueur dans ce contexte. Depuis lors, un rapport critique aux savoirs a été progressivement instauré, comme le témoignent les publications scientifiques dans le domaine didactique mais on observe qu'il demeure difficile d'établir des liens entre recherche et formation, ou en d'autres termes, que l'exploitation des savoirs issus de la recherche dans la formation pose des questions embarrassantes. Elles concernent tout d'abord les contenus et leur inscription dans des disciplines contributives, des champs, des domaines et 'chapelles', qu'elles soient disciplinaires ou non – des options très rarement pluridisciplinaires. Elles renvoient ensuite aux apports de la recherche, à leur validité (jusqu'à quel point sont-ils généralisables ?), à leur applicabilité (quelle est leur utilité potentielle ?), sans oublier les nécessaires transformations que ces savoirs du domaine 'savant' devraient subir pour entrer en formation (une transposition 'pré-didactique' en somme). Enfin, un obstacle majeur empêche une introduction de savoirs de la recherche dans la formation des maîtres : les résultats de la recherche n'auraient pas vocation à être communiqués dans le cadre de la formation, dans la mesure où l'investigation ne concerne qu'un aspect parmi d'autres, un échantillon parmi d'autres, une question bien spécifique, etc. Non généralisables et non applicables. Faut-il pour autant ne pas en tenir compte et/ou les exclure de la formation ? Nous rejoignons ici Hensler (2002 : 201-202), lorsqu'elle estime que :

Ce n'est pas parce que les savoirs de la recherche sont imparfaits qu'il faut renoncer à les utiliser. [...] Au risque d'aller à contre-courant, nous affirmons pour notre part qu'une des principales responsabilités du chercheur universitaire est de rendre certaines connaissances produites par la recherche accessibles et utiles aux futurs enseignants.

À ce stade de la réflexion, nous considérons que, tout en se gardant d'une exploitation directe des savoirs de la recherche, l'expérimentation de leur utilisation intégrée à la formation devrait avoir un impact favorable sur le développement professionnel. Par ailleurs, une telle expérimentation devrait pouvoir nous donner des indications sur la pertinence du modèle en situation de formation et nous permettre ainsi de le réviser pour des exploitations futures. Revenons donc à présent sur les caractéristiques de ce modèle.

2. Cadre de recherche

2.1. L'Equipe de Recherche Technologique (ERT)

Le projet de recherche ERTé (Equipe de Recherche Technologique en éducation), mené entre 2003 et 2006 au sein du laboratoire d'accueil LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation) de l'IUFM de Montpellier II a permis de regrouper des chercheurs et des enseignants-chercheurs issus de différentes composantes universitaires (Bordeaux, Montpellier, Toulouse, Marseille) et disciplinaires (langues étrangères, mathématiques, français, histoire-géographie, documentation, technologie). Le premier objectif de cette recherche était de capitaliser sur le plan scientifique les pratiques professionnelles propres à diverses disciplines, en mettant au point un modèle commun de réflexion illustrant les différents « gestes professionnels » (Mercier-Brunel, 2006 ; Jorro, 2002) de « l'agir enseignant » (Bucheton, à paraître). Le second objectif de l'ERTé était de valoriser cette réflexion en proposant des outils méthodologiques pouvant être mis en œuvre dans des dispositifs d'aide à la formation des futurs enseignants. Deux outils méthodologiques ont été développés : le modèle des « gestes professionnels » et un DVD se fondant sur ce modèle : « l'agir enseignant ».

2.2. Le modèle des Gestes Professionnels

Dans le modèle des gestes professionnels développé par l'ERTé, les actions d'un enseignant peuvent faire l'objet d'une analyse à partir des macro-préoccupations : atmosphère, pilotage, tissage, étayage et savoir (cf. figure 2). Nous les décrivons brièvement ci-après :

- - Le pilotage : l'enseignant présente par exemple aux élèves le travail qu'ils doivent réaliser (pilotage didactique) ; il instaure l'ordre, la discipline (pilotage d'autorité), contrôle le temps de l'activité (pilotage temporel) et l'espace occupé par les élèves en classe (pilotage spatial) ;
- - Le tissage : l'enseignant fait le lien entre le travail que les élèves réalisent lors d'une séance et un travail passé et/ou à venir (tissage disciplinaire). Un tissage peut également se faire avec une autre discipline (tissage inter-disciplinaire), avec un contexte externe à l'école, comme par exemple une activité quotidienne culturelle (tissage hors disciplinaire) ;
- - L'étayage : l'enseignant va encourager, motiver, soutenir (ou non) l'élève dans démarche de structuration des connaissances, dans l'affinement d'un savoir particulier travaillé en classe, ou encore l'ouvrir sur des propositions de stratégies à mettre en œuvre ;
- - L'atmosphère : l'enseignant peut donner à la classe une ambiance qui facilite l'interaction enseignant/élève ou au contraire vouloir concentrer l'attention des élèves sur lui pour un cours de nature plus magistrale ;
- - Le savoir : il est au cœur de l'action enseignante. C'est une macro-préoccupation centrale par rapport aux autres. Ce savoir met l'accent sur les connaissances à transmettre dans un travail à construire.

Les indicateurs de force (1, 2, 3...) donnés à chacune des cinq macro-préoccupations correspondent à une valeur arbitraire. Il s'agit plus d'une valeur comparative que d'une valeur en tant que telle. Au cours d'une situation d'enseignement, la valeur de force donnée à une macro-préoccupation évolue, se modifie en fonction des actions de l'enseignant et les co-réactions des élèves. Par exemple, l'indicateur de force de la macro-préoccupation 'atmosphère' peut prendre la valeur 3 au début d'un cours, pour inciter les élèves à rentrer dans l'activité proposée. Puis, très rapidement, prendre la valeur 1, lorsque les élèves sont entrés dans la tâche. A chaque instant de la situation, une valeur est donnée à l'indicateur de force de chaque macro-préoccupation.

2.3. L'application informatique « L'agir enseignant »

Cette réalisation informatique, se compose d'un corpus d'enregistrements audiovisuels d'enseignants experts et novices (stagiaires d'IUFM) réalisés en classe. Chaque document y représente une vidéo d'un enseignant en situation professionnelle, accompagnée de la transcription (ou verbatim) des échanges et d'une interprétation des gestes professionnels mis en jeu, par le biais de représentations graphiques.

Cette application invite en situation de formation à mener un travail d'analyse sur les gestes professionnels mis en œuvre par l'enseignant présent de la vidéo et favorise la réflexion des stagiaires sur des pratiques différentes. Elle permet aussi mettre en évidence comment une même situation d'enseignement peut être interprétée de diverses façons.

Figure 2 : Interface du prototype « L'agir enseignant »

Cette réalisation informatique a été développée dans l'hypothèse où le dialogue entre les stagiaires en formation et le formateur sur l'identification des diverses macro-préoccupations mises en jeu chez un enseignant (mis en situation dans une vidéo) peut participer au développement professionnel du stagiaire. Il s'agit pour les stagiaires, à tout moment de l'enregistrement, d'être attentif au dialogue verbal et/ou non verbal de l'enseignant et/ou des élèves. À l'instar de Bandura (1997), nous pensons que « les individus doivent évaluer leurs aptitudes en fonction des réalisations des autres » et nous ajoutons avec Miffre (2008) que « le futur enseignant apprend à enseigner avec les autres enseignants et à partir des modèles sociaux d'enseignement qui lui sont proposés ». Dès lors, le prototype a pour but d'inviter les professeurs-stagiaires à dépasser une construction personnelle et de tendre ainsi vers une construction collective d'un savoir nouveau, en cours de construction. Nous pensons que la verbalisation permet de faciliter cette co-construction de savoirs, d'échanges d'expériences, tout en mettant en travail les processus identitaires, personnels (Bautier, Bucheton 1996).

Ainsi, une réflexion sur les pratiques externes provoquerait un écho sur les pratiques personnelles. Nous rediscuterons de cette hypothèse dans les résultats de l'expérimentation.

Pour le formateur, il s'agit de faciliter le dialogue entre lui et les stagiaires, de leur permettre ainsi de construire un savoir, à partir d'un « déjà-là », qui servirait en cela de point de départ au processus de construction d'identité professionnelle (Jonassen, 1991). Enfin, il s'agit de faciliter la mise en place d'un processus actif de construction personnelle dans lequel le rôle du formateur est d'étayer (Bruner, 1983), afin d'encourager la démarche de réflexion. L'analyse de l'action du formateur dans l'expérimentation permettra tirer quelques conclusions sur la conduite à tenir...

3. Expérimentation

Dans le cas présent, l'expérimentation que nous présentons a permis de mettre en œuvre en formation le modèle des gestes professionnels proposé par l'ERTé ainsi que l'application informatique « l'agir enseignant ». Le dispositif concerne les stagiaires Professeurs des Ecoles (PE2) dans le cadre de l'approche du lexique en langue étrangère, plus spécifiquement en anglais, à l'école primaire.

L'objectif est d'essayer d'identifier le processus d'appropriation de ces savoirs dans le but de faciliter une réflexion et par la suite une modification des pratiques personnelles en situation de classe. Ainsi, dans l'expérimentation, nous sommes attentives aux indices qui montrent une appropriation de ces deux outils méthodologique (modèle des gestes professionnels et l'application informatique « l'agir enseignant) à des fins d'analyse de pratique personnelles.

L'hypothèse est que ces outils issus de la recherche scientifique peuvent initier chez le futur enseignant la mise en place d'un processus actif de modification, d'adaptation des pratiques professionnelles.

3.1. Le dispositif expérimental

L'expérimentation s'est déroulée dans le cadre d'un cours de didactique de l'anglais L2. L'enseignement de l'anglais fait maintenant partie intégrante des programmes de l'école primaire. Le B.O du 30 août 2007 donne des précisions sur les programmes pour les cycles 2 et 3. La didactique des langues et cultures étrangères est donc constitutive de la formation professionnelle des professeurs de écoles.

Le dispositif adopté pour cette séance de formation a été le suivant :

1. Projection de cinq vidéos montrant des pratiques d'anglais au primaire.

Ces pratiques sont caractéristiques de par la façon dont elles illustrent différentes options théoriques concernant l'enseignement-apprentissage de la L2 (*cf.* Deyrich, 2007) dans le cadre de l'apprentissage du lexique.

Les deux premières vidéos (Dominique et Florence) montrent deux enseignantes demandant aux élèves de prononcer un mot dont une image est présentée aux élèves sur une carte image (appelée *flash-card* par les enseignants d'anglais L2). Bien qu'elles aient en commun l'utilisation de l'image pour ancrer l'apprentissage, les deux pratiques diffèrent sur le fond : approche behavioriste et démarche impersonnelle (Dominique) vs approche constructiviste et prise en compte de l'univers de l'enfant (Florence) Dans le troisième extrait vidéo (Marie), l'approche se fonde à la fois sur une conception socio-constructiviste de l'apprentissage et sur la prise en compte de l'affectif, de la créativité (mots correspondant aux dessins que l'enseignante a personnellement faits au tableau, interaction avec les enfants, démarche ludique). En ce qui concerne la quatrième (Hélène), la démarche est actionnelle et l'apprentissage du lexique est considéré comme incident, en relation avec les besoins d'expression dans le cadre de l'action (l'enseignante anime un atelier de travail manuel en anglais : il s'agit pour les élèves de faire un sapin de Noël en pâte à modeler). Enfin, sur la dernière vidéo, l'enseignant (Ludovic) adopte une démarche réflexive et conceptualisatrice (partant des observations des élèves sur le lexique de la séance d'anglais qui vient de se dérouler, il vise une mise en synergie des acquis langagiers en L1 et en L2)..

Chaque vidéo illustre ainsi différents gestes professionnels, dont les stagiaires n'ont pas encore réellement conscience à ce stade. Après chacune des vidéo-projections, les formateurs, que nous sommes, proposent aux stagiaires de débattre de leur ressenti, des choix réalisés par l'enseignant filmé : ses objectifs, les réactions du public, la qualité phonologique des échanges, les artefacts utilisés, etc.

2. Présentation du modèle des Gestes Professionnels

Ensuite, le modèle des gestes professionnels développé par l'ERT est présenté par le formateur, par le biais d'un affichage à l'écran (présentation numérique). Un dialogue est ensuite installé entre les stagiaires et le formateur, portant sur chacune des macro-préoccupations qui composent le modèle. Les stagiaires posent des exemples de situations qu'ils ont vécus ou qu'ils souhaitent mettre en place dans le cadre de leurs enseignements futurs. Ces situations les renvoient à une macro-préoccupation et sont reprises par le formateur et repositionnées dans une explication de la macro-préoccupation dans sa totalité. D'autres exemples sont alors posés par le formateur lui-même.

3. Nouvelle projection des vidéos

A partir du modèle, les cinq vidéos sont projetées à nouveau. Un nouvel échange avec

les stagiaires est alors proposé ; un réinvestissement des macro-préoccupations est sollicité.

4. Visualisation des interprétations proposées

Enfin, les formateurs proposent à l'aide de l'application informatique de montrer un ensemble d'interprétations possibles d'une même situation. Ces interprétations donnent lieu à nouveau à des échanges entre le formateur et les stagiaires.

3.2. Quelques éléments d'analyse

Dans cette analyse de cette expérimentation, deux objectifs sont poursuivis. Premièrement, nous souhaitons mettre en exergue dans le discours des stagiaires, des changements d'attitudes face à la projection d'une vidéo montrant une pratique professionnelle, d'abord sans et ensuite avec des outils d'aide à la réflexion sur les pratiques (modèle des gestes professionnels et l'application 'L'agir enseignant'). Deuxièmement, nous souhaitons avoir l'opinion des stagiaires sur les fonctionnalités offertes par l'application informatique telle qu'elle a été développée.

Nous centrons ici ces quelques éléments d'analyse uniquement sur les commentaires donnés par les stagiaires à propos de la première vidéo, celle de Dominique et nous structurons notre analyse des verbalisations autour de trois stades :

Étape 1 : après le premier visionnement des extraits

Dans une première étape de la réflexion menée avec les professeurs stagiaires, nous faisons appel au 'pôle de l'expérience' Pastré (2005), c'est-à-dire :

[T]out ce qu'un sujet a assimilé de par son histoire, mais aussi tout ce qu'il a acquis de par son appartenance à des groupes professionnels qui ont orienté son modèle opératif.

Dans le développement professionnels, tenir compte de l'expérience du sujet est en effet un passage obligé mais cela ne peut suffire pour ce qui nous concerne : dans l'enseignement de la L2, la formation suppose la prise en compte de l'expérience de deux sujets en prise avec un objet-langue qui n'est jamais neutre (Mallet, 2005). Au vécu de l'apprenant dans la langue dite 'étrangère' vient se surajouter le vécu de l'enseignant – qui a lui même une histoire dans laquelle il était (et il est toujours) apprenant. Dans son positionnement par rapport à la L2 et par rapport à l'apprentissage de la L2, un double mouvement de distanciation et de prise en compte du vécu sont en cela constitutifs d'un 'positionnement didactique' propre au domaine.

Dès lors, dans la mise en commun du vécu et des savoirs d'expérience à l'issue du premier visionnement, le travail mené avec les autres pour identifier les gestes professionnels incite les PE à appréhender des faits déjà connus en fonction d'un nouveau point de vue (Vygotski, 1931/1997, cité par Miffre, 2008). La focalisation sur les gestes professionnels de l'enseignante se traduit dans cette première phase d'analyse par des remarques qui dénotent un premier niveau de distanciation : « elle va très vite », « elle utilise des *flashcards* », « elle mime », « elle exige », « elle rappelle à l'ordre ». On constate aussi un recul critique dans l'observation des pratiques : « il y a association image/mot », « une association du visuel et du sonore », « c'est de la mémorisation », etc.

Étape 2 : après présentation du modèle

Dans cette seconde étape, après la présentation du modèle théorique des gestes professionnels, la discussion portant sur ce même extrait vidéo, et visant cette fois un réinvestissement des macros-préoccupations du modèle théorique dans l'analyse ajoute encore de la distance : l'espace discursif s'enrichit, il y a confrontation de points de vue, les gestes professionnels de l'enseignante sont davantage envisagés dans leur interaction avec les gestes d'apprentissage des élèves. On observe cet impact de l'introduction de données de recherche sur l'analyse dans chacun des débats qui ont suivi. À titre d'exemple, voici quelques extraits correspondants à l'analyse de la même séquence vidéo :

- Pour moi ce serait le 'pilottage'... En tout cas, c'est sûr que c'est pas le 'tissage'
- Non, c'est pas le 'tissage'...

- C'est vrai qu'elle est très carrée... Voilà, c'est mot après mot. Et hop ! On passe, on passe... Ça va vite, ces très... Géré vraiment à la lettre qu'a quoi...
- C'est directif...
- Peut-être aussi que ça a une incidence sur 'l'atmosphère'. Aussi il y a des élèves qui aiment bien être à l'aise et c'est pas efficace pour eux
- Oui mais c'est deux minutes d'un cours et peut-être qu'après,...

On note que les macros préoccupations interviennent dans chacune des prises de position sur les gestes professionnels : la consigne a été suivie. On pourrait arguer du fait que cela risque d'appauvrir la discussion au profit d'une catégorisation figée. Ce premier contact avec des données de la recherche modélisée dans un outil théorique volontairement simplificateur semble au contraire avoir élargi l'horizon. D'ailleurs, ces macros préoccupations font l'objet d'une réinterprétation qui intervient plusieurs niveaux : le ' pilotage' qui est ressenti comme la préoccupation majeure se trouve ainsi défini en creux par une absence manifeste de ' tissage', d'une part, et par l'effet produit par ce 'pilotage' sur l'atmosphère'. Par ailleurs, les interrogations sur cette macro préoccupations dépassent rapidement le cadre contraint de ce début du cours pour interroger sa pertinence par rapport à la suite de la séance et enfin, il y a à certains moments, de la part des stagiaires des prises une appropriation des concepts. Par exemple, à partir de l'extrait vidéo de Dominique, certains stagiaires affirment :

- C'est pour ça que pour moi, le pilotage il est vraiment important...
- Pour moi ce serait le pilotage

On assiste même pour certains stagiaires à une prise de position par rapport leurs pratiques personnelles :

- Moi je le vois en conclusion de séance, j'aime bien pouvoir leur donner la prononciation...

Étape 3 : après visionnement de l'application informatique

Enfin dans la troisième étape, après la présentation du modèle théorique des gestes professionnels, la discussion permet de remarquer très rapidement des interrogations liées à l'usage du prototype informatique. Les stagiaires ne perçoivent pas les usages possibles d'une telle application. Ils ne souhaitent pas forcément réfléchir sur une séance ou discuter autour d'une même pratique mais plutôt avoir des réponses « des recettes » de « bonnes pratiques » : Les réactions des stagiaires semblent unanime :

- Si c'est pour réfléchir, c'est pas très concluant
- Il faudrait savoir si l'étayage est profitable aux élèves...
- Notre besoin c'est souvent plus des recettes...

Ainsi, très vite, les limites de l'approche méthodologique mise en œuvre dans cette expérimentation sont apparues. Les stagiaires cherchent à travers les cours dispensés à l'IUFM des solutions de pratiques. Ils demandent des « recettes » qui nous pourrions donner à travers des configurations de macro-préoccupations que la recherche n'est pas capable d'apporter (aujourd'hui). Mais est-ce vraiment à la recherche d'apporter ce type de réponse ? La formation d'un enseignant, n'est-ce pas un parcours personnel, long et très individuel ? où se conjuguent « des constructions identitaires tant personnelles que professionnelles » (Dierkens 2006) ?

Cependant, cette dernière étape nous permet de souligner la forte résistance des jeunes enseignants aux changements de pratiques en IUFM. Il faut peut être du temps, de l'entraînement aux stagiaires pour s'accommoder d'une application dédiée à leur pratique ou plus exactement à l'analyse de pratiques d'autres enseignants ? Prouver par des résultats (publiés et donc reconnus) sur le terrain de l'enseignement l'importance de l'usage de cet outil d'aide à la formation ? Proposer de nouvelles fonctionnalités qui permettraient de rassurer chaque stagiaire lors des premiers usages ? Ancrer 'l'agir enseignant' dans des projets plus large tel que Pairform@nce (Formation collaborative en ligne reconnue par le ministère de l'éducation nationale) dont les buts principaux sont d'intégrer les TICE dans les pratiques professionnelles ainsi que développer des attitudes de travail en équipe.

Plus largement, ces réactions relancent la question de la légitimité des savoirs de la recherche dans le champ de la formation des enseignants. Le premier de 'L'agir enseignant' est

issu des recherches de l'ERTé 40. Un second développement pourra par exemple peut-être tenir compte de contraintes liées aux habitudes des stagiaires et une seconde expérimentation pourra alors avoir lieu.

3.3. Discussion

Les travaux de recherche de l'ERTé ont amené la production d'une grille de lecture de situations d'enseignement-apprentissage. À l'origine, le modèle des gestes professionnels, était destiné à synthétiser les gestes professionnels majeurs en début de cours de toutes les matières. L'expérimentation de cet outil à visée généraliste dans une situation bien spécifique, celle du cours de d'anglais L2 à l'école primaire, a montré que ce modèle permettait de rendre compte de préoccupations majeures pour viser le bon déroulement de la séance de langue.

Cependant, ces premiers résultats, ne peuvent être considérés comme caractéristiques de la situation d'enseignement apprentissage de la L2 puisque notre investigation portait sur un segment très limité du cours : l'apprentissage du lexique qui ne représente qu'une phase, importantes certes, mais limitées dans le temps et dans les objectifs. De plus, nous n'avons pas validé ces résultats dans un cadre autre que l'anglais. A-t-on les mêmes résultats en cours d'espagnol ? Dans l'approche d'une langue étrangères quel que soit le niveau ?

Lors de cette première expérimentation, le prototype 'l'Agir Enseignant' n'a fait l'objet que d'une présentation orale. Les formateurs, au cours de la séance ont présenté les fonctionnalités mais très vite le débat avec les stagiaires ont porté sur les différentes interprétations possibles d'une même vidéo montrant une situation d'enseignement.

Enfin, les fonctionnalités de l'application informatique n'ont pas fait l'objet d'une interrogation spécifique. Notamment, les stagiaires n'ont pas eu l'occasion de manipuler l'application et ainsi le mettre au service de leurs attentes. Il faudrait donc lors d'une prochaine expérimentation prévoir un temps supplémentaire pour offrir la possibilité aux futurs enseignants de manipuler cet outil de formation. Un outil qui devrait encore évoluer pour tenir compte des besoins ressentis et exprimés. Ainsi, les commentaires des stagiaires ont mis clairement l'accent sur la nécessité dans le prochain prototype d'offrir à l'utilisateur la possibilité de visualiser la séance en entier pour chacun des extraits proposés à l'analyse.

Conclusion

L'introduction de savoirs de recherche concernant les gestes professionnels est examinée ici à plusieurs niveaux d'expérimentation et d'analyse mais elle se limite aux étapes qui ont jalonné la réflexion pour un des extraits vidéo (Dominique). L'analyse des autres parcours de formation sur les quatre vidéos suivantes dénote elle aussi une prise de recul progressive sur la définition et l'impact des gestes professionnels. Cette analyse traduit cependant elle aussi la difficulté que revêt cette démarche pour les enseignants stagiaires et pointe l'écart entre les attentes en formation et l'exploitation des apports potentiels des savoirs de recherche.

Nos interrogations portent également sur la modélisation à proprement parler. Dans cette optique, l'expérimentation a permis de souligner l'ordre et l'impact des macro-préoccupations qui semblent plus particulièrement être liés à la matière. Les commentaires et remarques des stagiaires nous amènent progressivement à modifier le schéma du modèle des gestes professionnels, tel qu'initialement conçu. Nous avons ainsi pu constater que, le concept d'atmosphère semble occuper une place privilégiée par rapport aux trois autres concepts périphériques, le pilotage, l'étayage et le tissage. Ces trois concepts pourraient alors être considérés comme une base pour la mise en place d'une atmosphère spécifique aux langues étrangères ; une autre perspective consisterait à dire que c'est l'atmosphère mise en place en situation classe qui a une incidence sur les gestes d'étayage ou de pilotage. Ces questions

mériterait davantage d'investigation.

D'autres controverses liées à la modélisation interpellent les chercheurs. En effet, les concepts et leur organisation proposés dans le modèle aboutissent à une modélisation qui peut apparaître comme simplificatrice, les concepts étant peu nombreux, leur organisation étant stabilisée dans une schématisation bien définie. Se pose alors la question de la pertinence d'une appropriation de ce modèle par les professeurs stagiaires. On serait tenté dans un premier temps d'avancer que le modèle n'interviendrait qu'au second plan, l'objectif principal étant son utilisation dans le cadre de la formation pour faciliter le développement d'une attitude réflexive qui dépasse le simple retour sur la situation pour au contraire se fonder sur des données issues de la recherche et susceptibles de les aider (accompagner) dans leur parcours professionnel. Une autre point de vue consisterait à tirer profit de la stabilité de l'outil d'aide à la lecture, auxquels les enseignants stagiaires pourraient se référer (se raccrocher ?) aussi bien dans l'analyse de leurs pratiques que dans l'action pédagogique ; cette perspective pourrait nous amener à penser que l'outil pourrait alors servir de base à une auto-formation visant un développement professionnel. L'application informatique et le modèle des gestes professionnels en particulier seraient dans ce cas un artefact qu'il conviendrait d'introduire en amont (parcours professionnel en licence par exemple), de telle sorte que des transferts soient envisageables entre les différents champs de savoir.

Pour terminer, il semble indispensable de pouvoir discuter de chacune de ces pratiques avec d'autres stagiaires ou d'autres formateurs, mélangeant ainsi des opinions diverses sur des pratiques spécifiques à la langue mais aussi plus ou moins expertes sur la pratique enseignante. L'association ce DVD avec un projet de formation à distance favorisant les échanges entre les enseignants semble alors incontournable.

Références bibliographiques

Acte de Colloque (1991). *La place de la recherche dans la formation des enseignants*. 25-27 octobre 1990, Paris : INRP.

Bucheton, D. (dir.) (à paraître). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Publication des travaux de l'Equipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTé 40), « Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs », 2004-2006, IUFM de Montpellier, Toulouse : Octares.

Dierkens, C. (2006). Résilience et formation d'enseignants. Quatre parcours d'étudiants futurs instituteurs, *Actes du colloque 8e Biennale, Lyon, Avril 2006*, <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/299.pdf>

Deyrich, M.C. (2007). *Enseigner les langues à l'école*, Paris : Ellipses.

Donnay, J., Bru, M. (dirs.) (2002). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles : De Boeck.

Chalier B., Deale A. et Deschryver, N. (2002). Introduire les Technologies de l'Information et de la Communication dans les pratiques d'enseignement : une question de formation ? Proposition pour une approche intégrée, *Revue des Sciences de l'Éducation*, n°28(2), 327-348.

Habermas J. (1973). *Théorie de l'agir communicationnel*, tome 1, Fayard, Paris.

Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion* Paris, Flammarion.

Hensler, H. (2002). Au carrefour de la recherche et de la pratique: la formation universitaire des enseignants. In M. Bru et J. Donnay (dir.). *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*. Bruxelles: De Boeck, 195-208.

INRP (2005) : La lettre d'information n° 13 - décembre 2005 La formation des enseignants, Les Dossiers d'actualité, Service de Veille scientifique et technologique <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/decembre2005.htm>

Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard.

Jorro, A (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris : E.S.F

Mallet B. (2003). La langue mise en bouche, *ELA*, 131, 291-303.

Mercier-Brunel, Y (2006) : « Influence du geste de renvoi à la tâche sur les compétences langagières mobilisées par les élèves », dans 8e BIENNALE de la formation et de l'éducation, visité le 9 juin 2008 <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/affich.php?&num=1>

Miffre, L. *Se former avec Vygotski*, publié en ligne par Numilog : http://www.numilog.com/fiche_livre.asp?id_livre=26125#

Narcy-Combes, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*. Paris : Ophrys, Collection Autoformation et Enseignement Multimédia.

Pastré, P. (2005). La conception de situation didactique à la lumière de la théorie de la conceptualisation dans l'action. *Modèle du sujet pour la conception. Dialectique, activités, développement*. Rabardel, P. dir. & Pastré, P. dir. Toulouse : Octarès, coll. travail et activités humaines, 2005.

Pélissier C. & Brudermann C. (à paraître). Les gestes professionnels de l'enseignant de langues : mise en oeuvre d'outils d'aide à la formation. *Profetic, revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, publié en ligne : <http://www.ritpu.org/>

Rapelli, S. (2005). Le compagnonnage : une voie d'avenir. *La lettre de l'observatoire de la protection sociale*, n° 20, décembre 2005.

Solère-Quéval (1999) « Savoir » , Questions pédagogiques. Encyclopédie historique. Paris : Hachette éducation, 510-514.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.