

LES CONDITIONS D'EXPLOITATION DE L'ANALYSE DES PRATIQUES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Ecaterina Bulea

Ecaterina.Bulea@unige.ch

FPSE, Université de Genève (Suisse)

Jean-Paul Bronckart

Jean-Paul.Bronckart@unige.ch

FPSE, Université de Genève (Suisse)

Résumé: Dans le domaine de la formation des enseignants, deux types d'ingénierie sont actuellement mis en œuvre. L'un est constitué des démarches classiques de *transmission* de savoirs, prenant généralement la forme d'enseignements frontaux. L'autre, plus récent et issu des sciences du travail, est constitué de différents dispositifs d'*analyse des pratiques* (l'entretien d'explicitation, l'instruction au sosie, les auto-confrontations, etc.), dans le cadre desquels les futurs enseignants sont confrontés à des situations d'activité réelle, et sont conduits à des *prises de conscience* de certaines caractéristiques du métier auquel ils se destinent.

La première partie de l'article consiste en une analyse des conditions et raisons de l'émergence de l'analyse des pratiques dans la formation des enseignants, à partir de l'exemple de l'évolution récente de la didactique de la langue maternelle. La deuxième partie présente quelques éléments d'évaluation ou de bilan de cette évolution: d'une part la mise en évidence de la nécessité d'une profonde transformation de la «logique» sous-tendant les entreprises de rénovation; d'autre part la formulation de propositions pour une redéfinition des objectifs et des méthodes de la formation des enseignants, préconisant une étroite articulation entre dispositifs classiques de transmission de savoirs et dispositifs d'analyse des pratiques. La troisième partie est consacrée à une analyse des caractéristiques effectives de certains dispositifs d'analyse des pratiques, centrée sur la nature des «objets» qu'ils visent, sur le type d'intelligibilité qu'ils suscitent, et sur le rôle que jouent les prises de conscience qu'ils génèrent dans le développement effectif des formés. Dans la dernière partie est présentée une démarche d'analyse des productions verbales issues de ces dispositifs, visant à mettre en évidence les processus discursifs que les formés mobilisent dans la (re-)construction de significations concernant leur activité, et conduisant à interroger les conditions sous lesquelles l'analyse des pratiques contribue réellement au développement personnel et professionnel des formés.

Mots-clés: Travail enseignant; formation; développement; analyse des pratiques; (types de) discours; figures d'action.

Abstract: Two different approaches currently dominate the teacher training field. One consists in the traditional *transmission* of knowledge and generally takes the form of conventional classroom teaching. The other, more recent and emerging from the domain of work sciences, consists in different methods for *analysing teaching practices* (interviews, peer instruction, self-confrontation, etc.) so that future teachers can be confronted with real-life situations and become *aware* of some of the characteristics of the profession they have chosen.

The first part of this article examines the conditions and reasons for the emergence of practice analysis in teacher training, starting with the example of the recent evolution in the field of mother tongue didactics. The second part presents a critical assessment and balance of this evolution. On the one hand, it highlights the need for a deep change in the “logic” underlying innovative initiatives in the field; on the other hand, it formulates proposals to redefine teacher training objectives and methods by focussing on a close association between the classical methods of knowledge transmission and the more recent methods of teaching practice analysis. The third part analyses the characteristics of some of the methods used in teaching practice analysis, focussing on the nature of their “objects”, their intelligibility, and the role they play in raising trainees’ awareness about their own development. Finally, the last part of the article is devoted to trainees’ own verbal production during practice analysis, with a view to highlighting the discursive processes used by trainees to (re)construct the meaning of their activity, which in turn leads them to question the very conditions under which teaching practice analysis truly contributes to their personal and professional development.

Key-words: Teaching; training; development; teaching practice analysis; (types of) discourse; action figures.

Dans le domaine de la formation des enseignants, deux types d’ingénierie sont actuellement mis en œuvre. L’un est constitué des démarches classiques de *transmission* de savoirs, prenant généralement la forme d’enseignements frontaux. L’autre, plus récent et issu des sciences du travail, est constitué de différents dispositifs d’*analyse des pratiques*, dans le cadre desquels les futurs enseignants sont confrontés à des situations d’activité réelle (leur activité au cours de stages, ou celle d’enseignants chevronnés), et sont conduits à des *prises de conscience* ou à des *mises en intelligibilité* de certaines caractéristiques du métier auquel ils se destinent.

Dans le présent article, nous analyserons d’abord les conditions et les raisons de l’émergence du second type d’ingénierie, en prenant comme exemple l’évolution récente de la didactique de la langue maternelle. Après une phase initiale centrée surtout sur la rénovation des programmes, cette discipline a entrepris des recherches visant à analyser la mise en œuvre concrète de ces rénovations en situation de classe, ce qui a conduit à une prise en compte des propriétés du travail enseignant, puis à

l'exploitation de l'analyse de ce même travail dans les démarches de formation. Dans une deuxième partie, nous proposerons quelques éléments d'évaluation ou de bilan de cette évolution: nous argumenterons d'une part pour une profonde transformation de la «logique» sous-tendant les entreprises de rénovation; nous formulerons d'autre part des propositions pour une redéfinition des objectifs et des méthodes de la formation des enseignants, en soutenant dans ce dernier cas la nécessité d'une étroite articulation entre dispositifs classiques et dispositifs d'analyse des pratiques. Dans la troisième partie, nous procéderons à une analyse des caractéristiques effectives de ces dispositifs d'analyse des pratiques, en nous centrant sur la nature des «objets» qu'ils visent, sur le type d'intelligibilité qu'ils suscitent, et sur le rôle que jouent les prises de conscience qu'ils génèrent dans le développement effectif des formés. Dans la dernière partie, nous présenterons une démarche d'analyse des productions verbales issues de ces dispositifs, visant à mettre en évidence les processus discursifs que les formés mobilisent dans la (re)construction de significations concernant leur activité, et conduisant à nous interroger sur les conditions sous lesquelles l'analyse des pratiques contribue réellement au développement personnel et professionnel des formés.

1 - L'évolution récente de la didactique des langues

1.1 - Demandes sociales et réponses des didacticiens

La constitution de la discipline *didactique de la langue maternelle*, au cours des années 70, s'est inscrite dans un contexte d'une forte *demande sociale*, émanant des autorités politico-scolaires, qui exigeaient de meilleurs résultats, ou un surcroît d'*efficacité*, dans l'enseignement de cette matière. Et les réponses des didacticiens à cette demande ont pris globalement deux directions.

D'un côté, procéder à une *adaptation* des programmes et des contenus d'enseignement, fondée sur les avancées des disciplines de référence, en l'occurrence surtout des *sciences du langage* et de la psychologie du développement. De telles adaptations de contenu avaient déjà été entreprises antérieurement, mais la démarche se caractérisait cette fois par le souci d'éviter tout *applicationnisme*, et préconisait la mise en œuvre d'une réelle *transposition didactique* (Chevallard 1985) des savoirs et des méthodes issus des disciplines de référence.

D'un autre côté, saisir l'occasion de cette adaptation des contenus pour procéder à une *réforme des méthodologies d'enseignement*: se débarrasser enfin des démarches antérieures, toujours marquées par la scolastique, pour installer concrètement la *configuration didactique moderne* (selon les termes de Halté 1992) dont les principes avaient été énoncés depuis Comenius, et reformulés avec vigueur aux débuts du XXe par les pères de *l'Education nouvelle* et de *l'Education active*.

Ce qui signifiait, au plan des objectifs:

- Se donner comme but premier la *maîtrise pratique de la langue* par l'élève, maîtrise lui permettant d'entrer efficacement en communication dans les différentes situations d'interaction que l'on peut rencontrer dans la vie quotidienne.
- Mettre au service de cette maîtrise un objectif second d'ordre grammatical, mais re-conceptualisé en termes procéduraux: la *structuration* de la langue.
- Assurer la transition entre la maîtrise de la langue d'usage et l'*accès à la littérature*, cette dernière étant conçue dans une perspective diversifiée et contemporaine.

Ce qui signifiait, au plan des méthodes d'enseignement:

- Se centrer sur l'élève et ses *capacités actives*.
- Se centrer sur les *variantes de la langue d'usage* (dont celle de l'élève lui-même).
- Inciter l'élève à produire des énoncés, à les observer, à en dégager certaines régularités, et éventuellement à les conceptualiser, dans le cadre d'une démarche générale d'*induction*.

1.2 - L'instauration d'une nouvelle didactique des textes/discours

Après s'être attelés à la modernisation et à l'adaptation du domaine grammatical, dans le cadre d'une réforme qui constitue un échec relatif (et que nous ne commenterons pas ici), les didacticiens se sont centrés sur la problématique de *l'expression écrite et orale*, dans un contexte global présentant deux caractéristiques importantes. D'une part les programmes alors en usage ne comportaient pas de rubriques explicitement centrées sur la textualité: un travail sur les textes s'effectuait certes, dans le cadre d'activités de lecture ou de rédaction, mais le choix de ces textes n'obéissait à aucun principe explicite de programmation et de progression. D'autre part, on ne disposait à l'époque ni de références théoriques proposant une description organisée des différents *genres de textes* en usage, ni de références crédibles ayant trait à l'organisation interne de ces mêmes textes.

Face à cette situation, les didacticiens ont entrepris trois tâches complémentaires. Ils se sont d'abord dotés d'un corpus de *références théoriques concernant les textes et leur organisation*; soit en empruntant aux travaux de linguistique textuelle (Adam 1990; 1992) et/ou d'analyse de discours (Roulet *et al.* 1985) déjà disponibles, soit (ce fut notre cas) en élaborant, à des fins didactiques, un *modèle de l'architecture textuelle*, codifiant les opérations constitutives des divers genres de textes ainsi que des types de discours que ceux-ci comportent (Bronckart *et al.* 1985; Bronckart 1997; 2008). Sur ces bases, les didacticiens ont alors élaboré de nouveaux *programmes scolaires dévolus à la maîtrise textuelle*, explicitant les genres à ériger en objets d'enseignement, dans une perspective de *diversification* et de *représentativité* eu égard à la configuration des

genres en usage (Bronckart 1991). Et sur ces mêmes bases, ils ont également élaboré, avec le concours d'enseignants de terrain, de *nouvelles méthodes d'enseignement*, et notamment des schémas de leçons qualifiés de *séquences didactiques* (Dolz & Schneuwly 1998), qui se caractérisent par un enchaînement temporel d'activités se situant à deux niveaux emboîtés.

- Le premier a trait à la *fonctionnalité* des genres de texte: élaborer un *projet communicatif* crédible et motivant pour les élèves; examiner les propriétés des genres de textes qui paraissent adaptés à ce projet et choisir un genre; produire des textes concrets relevant de ce genre, pour réaliser le projet.
- Le second niveau a trait à la *maîtrise technique* de certaines caractéristiques du genre retenu, et se concrétise en *exercices* d'apprentissage visant à surmonter les difficultés rencontrées par les élèves.

Ces démarches innovantes ont connu un *réel succès*, qui se mesure à la large diffusion des nouvelles références théoriques et des nouvelles méthodes. Et ce succès s'explique sans doute par les dimensions d'*explicité* et de *rationalité* que cette approche a introduites: des références théoriques structurées; des objectifs clairement conceptualisés; des procédés didactiques programmables et évaluables. Cette rationalisation a porté toutefois surtout sur les objectifs et l'organisation des tâches des enseignants, et relève ainsi du *travail prescrit*. Mais dans quelle mesure ce travail se réalise-t-il tel qu'il a été prévu dans le cours des leçons?

Diverses études ont tenté de répondre à cette question, et pour ce qui concerne les séquences didactiques (Canelas Trevisi 1997), elles ont montré que celles-ci étaient régulièrement détournées de leurs objectifs pour deux raisons: d'une part parce que les élèves manifestaient d'autres types d'intérêts et d'autres modalités d'approche des textes sous étude, qui réorientaient les leçons; d'autre part parce que les enseignants avaient de réelles difficultés à maîtriser les modèles théoriques de référence et les objectifs didactiques qui y étaient associés. Et ce sont les constats de ce type qui sont à l'origine de l'émergence d'une nouvelle orientation didactique, qui se centre globalement sur l'analyse du *travail réel*, c'est-à-dire sur ce qui se passe effectivement en situation d'enseignement.

1.3 - L'analyse des processus à l'œuvre en situation d'enseignement

Dans le cadre de cette nouvelle orientation, ont été mis en œuvre des programmes de recherche portant sur le travail réel des élèves d'une part, des enseignants d'autre part.

Les recherches ayant trait aux élèves visaient notamment à identifier: - les différents types de *raisonnements* que ceux-ci mobilisent dans les activités d'expression, ainsi que les *capacités méta-cognitives* dont ils font preuve et que l'enseignement se

devrait d'exploiter (Camps & Milian 1999); - les *processus socio-psychologiques* que ces mêmes élèves mettent effectivement en œuvre en fonction de la spécificité des situations didactiques; - les *difficultés* qu'ils rencontrent en fonction de la nature des tâches didactiques proposées.

Les recherches centrées sur *l'enseignant* visaient quant à elles à: - la conceptualisation du statut des *différentes tâches* impliquées dans l'enseignement de la langue; - l'identification des multiples facettes de *l'ingéniosité* dont font preuve les enseignants pour ajuster leurs activités aux capacités des élèves et atteindre leurs objectifs en dépit des obstacles rencontrés (Goigoux 2000); - la construction de *modèles de l'action des enseignants* (Sensevy 2001) ou de *modèles du métier enseignant*.

1.4 - De nouveaux dispositifs de formation des enseignants

Depuis une trentaine d'années, le mouvement du «praticien réflexif» issu des travaux de Schön (1983; 1987) préconisait que la formation soit articulée à des *démarches d'analyse des pratiques et des représentations propres* des enseignants; mais il n'avait cependant pas proposé de véritable programme de formation exploitant ces démarches. Sous l'effet conjugué du courant de recherche centré sur le travail enseignant et du développement de techniques d'analyse du travail dans le champ de la formation des adultes, des dispositifs d'analyse des pratiques, exploitant notamment les techniques d'*auto-confrontation*, ont été progressivement introduits dans certains programmes de formation des enseignants (Saujat 2003).

Divers bilans (cf. par exemple *DFLM*, 29, 2001) montrent cependant que les formés ne sont pas nécessairement convaincus de la pertinence de ce type de démarche (qu'ils considèrent comme une sorte d'*auto-contemplation* inutile), et que par ailleurs les programmes de formation des maîtres restent majoritairement centrés sur la maîtrise des savoirs disciplinaires.

2 - Éléments d'évaluation de cette évolution

2.1 - Pour une nouvelle conception des entreprises de rénovation

Dans le cadre d'un vaste projet de recherche portant sur diverses situations de travail (Bronckart & Groupe LAF 2004), nous avons procédé à une *analyse des documents* produits par les autorités et par les didacticiens à propos des entreprises de rénovation qui viennent d'être évoquées, de manière à identifier la nature effective des relations posées entre recherche didactique et pratique enseignante. Ce qui fait apparaître une «logique» de mise en œuvre des réformes que l'on peut résumer comme suit.

Les didacticiens ont procédé à une première *transposition* des références théoriques pour redéfinir des objectifs, réélaborer les programmes et fournir des instruments

didactiques. Ces *objets à enseigner* ont été livrés aux enseignants, auxquels on a assuré qu'ils étaient adéquats, et que, s'ils étaient mis en œuvre, ils engendreraient une meilleure efficacité de l'enseignement. Dans ce processus, les enseignants ont de fait été considérés comme des *exécutants*, liés aux autorités et aux chercheurs par un contrat de *félicité*: «si vous accomplissez ce qui est prévu, la réussite est assurée». Mais on ne s'est guère préoccupé des *modalités réelles* de cette opérationnalisation, notamment de ces dimensions fondamentales du travail enseignant que constituent l'identification et le traitement des *résistances des élèves* aux méthodes proposées. Et l'on n'a guère étudié non plus la seconde transposition à laquelle procèdent nécessairement les enseignants, dont le résultat est *l'objet tel qu'il est effectivement enseigné et appris*.

Cette «logique» des entreprises de rénovation nous paraît devoir être abandonnée, et être remplacée par une démarche assez radicalement différente, qui serait centrée prioritairement sur *les dispositifs effectifs de formation des enseignants*, en tant qu'ils constituent des systèmes intermédiaires entre, d'un côté le domaine des propositions émanant des théoriciens et des didacticiens, et d'un autre côté le domaine des pratiques d'enseignement effectives en classe. Cette autre conception des réformes implique à nos yeux que soient réalisées les trois tâches qui suivent. D'abord une analyse des *capacités professionnelles actuelles* des enseignants, c'est-à-dire des routines, des ruses ou des compétences qu'ils mettent en œuvre, mais aussi des difficultés et échecs qu'ils rencontrent. Ensuite une démarche d'*analyse* et de *prise de conscience* de la teneur de ces capacités, effectuée par les enseignants eux-mêmes. Enfin, un travail de *transformation ou de réajustement de ces capacités*, en fonction des objectifs et des programmes issus des rénovations.

2.2 - Pour une redéfinition des objectifs et des démarches de formation

En ce domaine, même si cela peut paraître banal, il nous paraît fondamental de clairement distinguer, d'une part les objectifs de formation des enseignants *vs* ceux de formation des élèves, d'autre part les objectifs d'ordre praxéologique (ayant trait à la maîtrise pratique) *vs* ceux d'ordre épistémique (ayant trait aux connaissances déclaratives).

En ce qui concerne les *élèves*, il convient de réaffirmer et d'assurer *la primauté des objectifs praxéologiques* par rapport aux objectifs épistémiques, primauté certes régulièrement déclarée dans les documents de prescription, mais qui, en raison notamment des pesanteurs de la tradition, peine à se manifester dans les pratiques réelles du travail scolaire.

Cet objectif de maîtrise pratique peut être reformulé en termes de développement des *capacités de communication verbale* dans des contextes variés; sous cet angle, il a trait concrètement au développement de la *maîtrise technique des propriétés des*

genres de textes qui sont adaptés à ces diverses situations de communication. Mais à cette visée proprement communicative doit être adjointe, selon nous, une *visée d'ordre psycho-cognitif*. La maîtrise des genres implique en effet nécessairement celle des *types de discours* (narratif, théorique, interactif, etc.) qui y sont inclus, types dont les marquages en langue peuvent certes varier, mais qui ont des caractéristiques structurelles universelles, en rapport direct avec les *formes de raisonnement* en lesquels se déploie la pensée humaine: raisonnement causal-temporel dans la narration, raisonnement logique tendant au formel dans le discours théorique, raisonnement relevant des schématisations (Grize 1974), ou des «représentations sociales», dans le discours interactif. Sous cet angle, le développement de la maîtrise des diverses pratiques langagières constitue, de fait, une occasion décisive de développement de la maîtrise des formes de déploiement de la pensée.

Quant aux connaissances déclaratives, en l'occurrence les notions et les règles d'ordre grammatical, elles ne peuvent constituer qu'un *appui conceptuel* au service des objectifs praxéologiques, ce qui implique qu'elles soient reformulées dans cette perspective fonctionnelle-textuelle, ce qui devrait se traduire par une substantielle réduction de leur volume.

En ce qui concerne les *enseignants*, en opposition à divers courants pédagogiques contemporains (inspirés de Schön 1983, ou de Perrenoud 1999), nous ne préconisons pas une primauté analogue du praxéologique sur l'épistémique; nous pensons plutôt que l'enjeu essentiel se situe dans *l'articulation efficace de ces deux ordres de capacités*.

L'objectif épistémique de *maîtrise théorique* des notions et règles mobilisées dans les programmes demeure *essentiel*, dans la mesure où l'absence de réelle compréhension du statut des constructions théoriques sous-tendant les programmes constitue l'une des causes majeures du repli de nombre d'enseignants sur les démarches méthodologiques déductives et autoritaires.

Quant aux capacités praxéologiques qui pourraient se construire par l'analyse des pratiques, elles devraient se décliner de la manière suivante.

- a) La capacité de «retrouver» les objets théoriques dans les objets d'enseignement tels qu'ils circulent en classe, ou encore de *pouvoir mettre en correspondance objets prescrits et objets réellement enseignés*; capacité jointe à celle de contrôle des *mouvements sémantiques* que subissent ces objets enseignés, dans le cours temporel d'une leçon.
- b) La capacité d'identifier les *obstacles* qui se présentent lors de la réalisation d'un projet d'enseignement, obstacles tenant aux résistances des élèves, aux conditions de fonctionnement de la classe, ou encore à des facteurs socioculturels plus généraux.
- c) La capacité d'identifier les *techniques, ruses* ou *habilités* que les enseignants eux-mêmes mettent en œuvre parfois pour surmonter les obstacles.

Dans cette perspective, l'analyse des pratiques ne peut constituer une démarche indépendante (voire opposée) à celle de l'acquisition de connaissances théoriques; au contraire, son but essentiel est de **ré-interroger ces mêmes connaissances théoriques**, et de **leur faire prendre corps** dans le cadre des pratiques didactiques effectives.

3 - Caractéristiques et enjeux des dispositifs d'analyse des pratiques

3.1 - Présentation des principaux dispositifs

On ne peut guère évoquer ces dispositifs sans mentionner d'abord l'approche du *praticien réflexif* initiée par Schön. Selon cet auteur, les professionnels font preuve d'un véritable «art de la pratique» qui ne peut pas s'enseigner, mais qui peut être appris: il s'agit d'un savoir *contenu* dans l'action, mais qui reste tacite, intuitif, non verbal, et par conséquent inaccessible à la description directe. Schön distingue une «réflexion en cours d'action» qui peut émerger lorsque la situation confronte le praticien à l'indétermination, et une «réflexion sur l'action» qui est verbale, explicite, postérieure à l'action et à caractère généralement évaluatif.

La démarche de cet auteur consiste surtout en un plaidoyer pour que les formations «aident les professionnels à être plus réflexifs» au cours de leurs pratiques, mais ce plaidoyer ne s'est toutefois concrétisé en aucune méthode spécifique de formation. Trois techniques de formation et d'intervention ont par contre été élaborées au cours des dernières décennies et sont aujourd'hui largement en usage dans les institutions de formation des adultes de l'Europe francophone: l'entretien d'explicitation, l'auto-confrontation et l'instruction au sosie.

Créé par Vermersch (1994; 2004), *l'entretien d'explicitation* est une méthode fondée sur la conception de la subjectivité issue de la phénoménologie husserlienne ainsi que sur l'approche piagétienne de la prise de conscience. L'objet de l'entretien d'explicitation est une *action passée*, effectivement *réalisée*, qui doit être re-saisie sous l'angle de son *déroulement* et telle qu'elle a été *vécue*, *ressentie*, par le sujet. Dans le cadre de cette démarche, diverses dimensions sont considérées comme des «satellites» ne relevant pas véritablement de l'action: les aspects conceptuels, généralisants, ou théoriques déclaratifs; les aspects émotionnels, affectifs et intentionnels; les résultats de l'action. L'intelligibilité visée consiste ici en un *déplacement* de l'objet-action du registre pré-réfléchi au registre réfléchi: transférée couche après couche du niveau inconscient au niveau conscient, l'action propre est ainsi progressivement *élucidée*, ce qui permet au sujet d'en comprendre à la fois les éléments qui font son succès, son efficacité, et ceux qui conduisent à des erreurs.

Développée dans le cadre de la *clinique de l'activité* de Clot (2001), la technique de *l'auto-confrontation* consiste d'abord à filmer des séquences d'activité de travail, puis à présenter ces séquences aux travailleurs concernés et à organiser un débat réflexif au cours du visionnement du film de l'activité. L'objet visé par cette technique n'est

pas le détail du déroulement vécu d'une action particulière, mais bien au contraire *l'activité dans toute sa complexité, dans ses diverses modalités de conception et de réalisation* par divers travailleurs, dans ses dimensions effectives aussi bien qu'empêchées. L'intelligibilité visée est de l'ordre de la *reconstruction de significations* à propos de l'activité et des situations de travail. L'auto-confrontation ne déclenche pas un rappel ou une re-évocation plus détaillée d'une action passée donnée (comme dans l'entretien d'explicitation), mais engendre *un débat autour des conditions de réalisation du travail*, qui fait émerger une *nouvelle expérience de l'activité*.

Inventée il y a trois décennies dans les usines FIAT de Turin (Oddone, Re & Briante 1981), la technique de *l'instruction au sosie* visait à identifier «les règles de conduites» et «les stratégies individuelles» des travailleurs, de manière à accéder au «plan-programme» de chacun. Elle a été reprise et transformée par Clot et ses collaborateurs, dans une perspective à la fois de formation et d'analyse du travail. L'objet visé est l'activité de travail, à la fois dans sa globalité et dans ses menus détails; elle porte en particulier sur les «ficelles du métier», les modes de comportements, les rapports aux collègues et à la hiérarchie, etc. L'intelligibilité visée est ainsi de l'ordre de la *reconstruction de significations* à propos de l'activité et du métier, mais sous une modalité planificatrice: c'est dans le cadre des instructions qu'il donne à un remplaçant fictif (ou «sosie») que le travailleur (ou «modèle») prend conscience de propriétés effectives ou possibles de son activité de travail.

3.2 - Enjeux et problèmes de ces dispositifs

Comme le montre la description qui précède, les trois techniques majeures d'analyse des pratiques se différencient assez nettement par l'objet auquel elles s'adressent: - l'entretien d'explicitation vise à ce que le formé se centre sur *lui-même*, prenne conscience de la manière dont il agit et vit ses actions, et ce faisant *se comprenne en tant que sujet agissant*; - l'auto-confrontation vise à ce que le formé se centre sur une *tâche donnée*, prenne conscience des diverses possibilités de réalisation de cette tâche ainsi que des diverses compétences qu'il mobilise à son égard, et qu'il *enrichisse* ce faisant *les significations attribuées à son travail et à ses capacités*; - l'instruction au sosie vise à ce que le formé se centre sur *l'ensemble des aspects de l'activité de travail* au cours d'une période donnée, avec ses paramètres contextuels, son mode d'organisation, les collègues qui y sont impliqués, etc.; la prise de conscience concerne ici les dimensions globales de la *profession* concernée, et est susceptible d'enrichir *les significations attribuées à son métier*.

Si elles se différencient par leur objet-cible, ces trois démarches ont en commun de susciter la *prise de conscience*; mais la prise de conscience a-t-elle en soi un effet formateur, ou est-elle nécessairement un *gage de développement*? La prise de conscience d'un phénomène quelconque peut en réalité se révéler ou néfaste ou utile, et elle n'est gage de développement qu'à deux conditions: il faut tout d'abord que les

éléments nouveaux qu'elle apporte puissent trouver place dans l'appareil psychique de la personne; il faut ensuite que cette appropriation y engendre une restructuration positive des connaissances et du vécu personnel.

L'intégration d'éléments nouveaux en l'appareil psychique requiert que ceux-ci soient stabilisés, désignés, ou encore *conceptualisés*. Et c'est pour cette raison qu'il convient de rejeter la position selon laquelle l'analyse des pratiques devrait désormais être instaurée comme seule et unique démarche de formation, et selon laquelle en conséquence les démarches classiques d'enseignement de savoirs et/ou de matières seraient inutiles et devraient être abandonnées. Selon nous, au contraire, ces deux types de dispositifs sont *nécessaires et complémentaires*: les démarches d'enseignement traditionnel doivent fournir les notions permettant de stabiliser et de sémiotiser les produits des prises de conscience, et en retour les démarches d'analyse des pratiques doivent *ré-interroger les connaissances formelles*, et «leur faire prendre vie» en les mettant en correspondance avec les propriétés des situations effectives de travail.

La restructuration de l'appareil psychique est un phénomène difficile à mettre en évidence, en particulier chez l'adulte; il nous semble néanmoins que l'on peut en identifier certains *indices*, en procédant à une analyse soigneuse des productions verbales des formés, comme nous allons le montrer ci-dessous.

4 - Une approche des effets formateurs de l'analyse des pratiques

Dans le cadre de la recherche évoquée, conduite par notre groupe, *Langage-Action-Formation* (Bronckart & Groupe LAF 2004), a été recueilli un important corpus de productions verbales relevant de l'analyse de l'activité, et portant sur des situations de travail différentes. Dans nos travaux antérieurs, nous avons élaboré une conceptualisation des conditions de production verbale et nous avons construit un modèle détaillé des différentes composantes linguistiques de l'organisation interne des textes (Bronckart *et al.* 1985; Bronckart 1997), et ces acquis méthodologiques nous ont conduits à adopter la procédure d'analyse des données qui suit.

Dans l'ensemble des textes obtenus, nous sélectionnons d'abord tous les passages dont le contenu thématique concerne explicitement la tâche ou le travail visé, et dans ces passages, nous identifions ensuite quatre sortes d'entités linguistiques:

- Le *type de discours* dont ils relèvent: s'agit-il de discours interactif, de discours théorique, de récit interactif (d'un événement vécu) ou de narration?
- Les formes de *repérage temporel*: les actions ou événements mentionnés sont-ils situés avant, après ou pendant le moment de la production verbale, ou encore sont-ils indifférents à ce moment?
- Les formes d'expression des *actants* des actions mentionnées: sont-ils exprimés par des pronoms personnels, indéfinis, des noms propres, des noms génériques, etc.?

- Les types de *relations prédictives* mobilisées: le rapport entre le sujet et le verbe est-il direct, ou est-il médiatisé par la présence d’auxiliaires exprimant des modalisations épistémiques (certitude, probabilité, etc.), déontiques (obligation), appréciatives ou pragmatiques (intentionnalité), ou encore des processus de pensée (croire, estimer, etc.)?

4.1 - Qu’est-ce qui se construit dans les discours sur l’activité?

Sur la base du relevé d’indices qui vient d’être décrit, nous avons pu identifier cinq grandes configurations linguistiques correspondant à autant de formes d’interprétation de l’activité. Qualifiées de *figures d’action* (Bulea 2007; Bronckart, Bulea & Fristalon 2004), ces configurations se présentent comme suit¹.

La figure de l’**action occurrence** constitue une saisie de l’activité caractérisée par un *très fort degré de contextualisation*. Sa construction repose sur l’identification d’un ensemble d’ingrédients de l’activité saisis dans leurs dimensions particulières, spécifiques. Cette figure apparaît principalement dans des segments de *discours interactif*, avec un axe de référence temporelle qui est celui de la situation d’interaction. Du point de vue des marques d’agentivité, l’actant est régulièrement désigné par des pronoms personnels de première personne (notamment le *je*), ce qui signale sa forte implication, ou son statut d’*acteur*. Enfin, cette figure se caractérise par un nombre important de relations prédictives indirectes, mobilisant en particulier des modalisations *pragmatiques* et des *verbes de pensée*.

Exemple 1: la figure de l’action occurrence

là je fais des observations et **je me rends compte** que peut-être mes observations se perdent parce que enfin le but de ce compte rendu oral c’est que tout le monde puisse apprendre et **là je pense** que Silvia là elle fait une confusion entre ‘faire part’ et ‘faire partie’ [...] et **moi j’oppose** et **là j’aurais pu mettre** au tableau pour voir si vraiment ils savent qu’est-ce que c’est l’un et l’autre et en même temps **je crois** que **j’étais contraint** par / ne pas trop décrocher les autres

La figure de l’**action événement passé** procède par délimitation et extraction (du passé) d’un événement saillant et illustratif de l’activité. Elle apparaît dans des segments de *récit interactif*, les actes évoqués étant saisis en référence à un axe

¹ Tous les exemples ci-dessous relèvent du *travail enseignant* et proviennent de divers dispositifs d’analyse des pratiques. Il s’agit: d’auto-confrontation pour l’exemple 1 (extrait de Gouvêa Lousada 2006); d’instruction au sosie pour l’exemple 2 (extrait de Saujat 2002); d’entretiens semi-dirigés pour les exemples 3, 4 et 5 (extraits des données LAF recueillies par Itziar Plazaola-Giger et Carole-Anne Deschoux, ainsi que des données de Foucault & Pitteti 2009).

temporel situé en amont de la situation d'interaction, et dont l'origine est marquée (*hier, l'autre jour*, etc.). L'actant demeure impliqué dans l'événement raconté, ce qui est marqué par la présence massive du pronom *je*. Cette figure se caractérise enfin par une structuration des faits racontés relevant du *schéma narratif* (situation initiale, complication, résolution, évaluation) qui confère à l'unité extraite son statut d'«événement».

Exemple 2: la figure de l'action événement passé

par exemple hier il y en avait qui se tenaient comme ça / et **j'ai pris** un quart d'heure pour leur dire que **je n'acceptais pas** / que moi jamais une fois ils m'ont vu comme ça au bureau ou allongé sur une table / jamais / donc c'est du respect / que le respect c'est mutuel ou alors c'est rien

La figure de *l'action expérience* constitue une saisie de l'activité sous l'angle de la cristallisation personnelle de multiples occurrences d'activités vécues: elle propose une sorte de bilan de l'état actuel de l'expérience de l'actant eu égard à la tâche concernée. Elle apparaît principalement dans des segments de *discours interactif*, mais avec un axe de référence temporelle non borné, marqué par des adverbes ou locutions à valeur généralisante (*normalement, en général*, etc.). Son organisation discursive procède par juxtaposition de procès qui tendent à reproduire l'ordre chronologique de l'activité, mais qui signalent aussi des *points de bifurcation* possible(s) de celle-ci, ou des éléments pouvant engendrer une *réorientation* du cours de l'activité. Au plan agentif, on observe le co-fonctionnement de plusieurs formes pronominales (*je, tu, on*), qui attestent d'une moindre implication de l'actant.

Exemple 3: la figure de l'action expérience

quand je prévois une leçon / **en général je** ne vais pas plus loin que ce que j'avais prévu [...] mais **ça peut prendre moins de temps ou d'avantage de temps que prévu** [...] ben si ça dure une heure et que ça vaut la peine qu'**on** voit que les enfants ne sont pas fatigués ne sont pas lassés c'est surtout ça et puis **on** fait un peu plus longtemps / **si** après une demi heure **on** voit que ça ne sert plus à rien eh bien **on** arrête

La figure de *l'action canonique* réside en une saisie de l'activité sous forme de construction théorique, et elle propose une logique de la tâche présentée comme a-contextualisée, à validité générale. De ce fait, elle rend compte surtout de la structure chrono-logique prototypique de l'activité, ainsi que des normes qui la régissent. Cette figure se présente sous forme de *discours théorique*, qui organise une suite de procès évoquant des actes dont l'ordre tend à reproduire la chronologie générale de l'activité. Contrairement à la figure précédente, cet ordre ne laisse aucune place aux bifurcations possibles, et est en outre exprimé au travers d'une organisation phrastique canonique

du type *sujet – verbe – complémentation*. Du point de vue agentif, cette figure se caractérise par la *neutralisation* de l'actant, ce dont témoigne la fréquence du pronom *on*.

Exemple 4: la figure de l'action canonique

ben du coup **on fait les fiches d'étude du son** [...] donc **on colorie quand on entend un son** / ensuite **entourer les lettres** qui font ce son-là / **les repérer dans les mots** / et en général **on fait encore une ou deux fiches** sur la fin de la semaine et **on passe à un nouveau son**

La figure de *l'action définition* relève d'une saisie de l'activité en tant qu'objet de réflexion. Contrairement aux autres figures, elle ne thématise ni les actants, ni l'organisation de l'activité, mais rassemble des traits jugés pertinents, susceptibles de la circonscrire et de la différencier d'autres sortes d'activité. Elle est insérée dans des segments relevant du *discours théorique*, mais contrairement à l'action canonique, les formes verbales mobilisées ne portent que rarement sur des actes ou des gestes: la grande majorité des relations prédicatives est constituée des constructions impersonnelles en *c'est* et *il y a*. Si, par rapport aux autres figures, l'agentivité de l'enseignant(e) est ici quasi nulle, elle est par contre fortement marquée du point de vue énonciatif, l'action définition étant la figure qui comporte le plus grand nombre de mécanismes de *prise en charge énonciative* (*je pense que, disons que, etc.*).

Exemple 5: la figure de l'action définition

disons que je je **disons que c'est** plutôt ludique euh je vois en tout cas avec cette nouvelle méthode **c'est** plus théâtral donc **je pense que** ça passe mieux / aussi / auprès des élèves / non **c'est vrai ça me plaît** beaucoup

Il convient de remarquer que nous avons identifié ces cinq mêmes figures d'action dans des textes d'analyse des pratiques relevant de dispositifs différents, et produits à propos de tâches et de métiers divers (enseignants, infirmières, travailleurs sociaux, ouvriers). Par principe, on ne peut toutefois exclure que des recherches portant sur d'autres milieux de travail ou d'autres tâches en fassent apparaître d'autres encore.

4.2 - Analyse des pratiques, formation et développement

Les résultats qui viennent d'être résumés montrent que les enseignants, lorsqu'ils commentent une tâche qu'ils vont réaliser ou qu'ils ont réalisée depuis plus ou moins longtemps, en proposent des interprétations qui s'organisent en ces formes à la fois discursives et cognitives que constituent les **figures d'actions**.

Sur un plan thématique ou sémantique, ces figures se distinguent par le fait

qu'elles thématisent, ou non: - la *responsabilité* de l'agent (ses intentions, ses motifs et ses capacités); - les *phases du déroulement* logique et/ou chronologique d'une tâche; - les *déterminants externes* qui influent sur ce déroulement; - les *résultats* ou effets concrets de l'activité. Et il est particulièrement intéressant de relever que ces centrations particulières «correspondent» de manière assez nette à celles qui orientent les grandes familles de *modèles de l'action* qui ont été élaborés en philosophie et en sciences humaines (pour une analyse de ces modèles, cf. Bronckart 2005). Ces figures constituent de la sorte des reformulations de *variantes interprétatives* de l'activité, qui se présentent dès lors comme des composantes du «conflit des interprétations» que thématisait Ricoeur (1969).

Par ailleurs, lorsqu'on analyse la totalité des productions verbales d'un même enseignant, au cours d'un entretien, d'une instruction au sosie ou d'une auto-confrontation, on observe que si certains enseignants se limitent à l'élaboration d'une ou deux figures d'action, d'autres se révèlent aptes à proposer l'ensemble de ces figures²: les premiers semblent "bloqués" sur une seule approche de la tâche et/ou du métier, alors que les seconds saisissent leur activité sous des angles d'attaque différents, et témoignent ainsi d'une *dynamique interprétative* en cours, qui est à nos yeux un des gages de la restructuration des significations.

Sur la base de ces résultats, nous soutiendrons que la restructuration des significations, qui est le gage d'un réel développement personnel, procède de *l'intériorisation et de la confrontation de ces différentes figures possibles de l'action*; qu'elle consiste en la mise en œuvre d'une *dynamique interprétative interne*, qui «réfracte» la dynamique externe (sociale) des interprétations de l'activité humaine. La mise en place d'appuis formateurs visant à la construction, chez les formés, de cette confrontation dynamique, constitue donc, à nos yeux, une condition majeure pour que les prises de conscience issues de l'analyse des pratiques entraînent une restructuration du psychisme. Mais rien ne permet cependant d'assurer que l'issue de cette restructuration sera nécessairement positive; cette phase ultime du développement étant, bien heureusement, du seul ressort de la personne en cours de formation.

4.3 - Le rôle à la fois décisif et paradoxal du langage

Nos résultats montrent aussi que la teneur des figures d'action est *dépendante des types de discours* (récit, discours théorique, interactif, etc.) que mobilisent les personnes dans leurs textes d'interprétation de l'activité, et que ces figures sont aussi de ce fait des *figures discursives*. Ce qui nous conduit, pour clore, à souligner le rôle à

² Notons que ce phénomène est en partie lié aux caractéristiques techniques des méthodes elles-mêmes, certaines d'entre elles favorisant de fait la production récurrente d'une figure d'action donnée.

la fois décisif et paradoxal de l'activité langagière dans les processus de développement. Rôle *décisif*, en ce que, tout comme, chez les élèves, l'apprentissage des règles d'organisation des différents types de discours est une occasion de développement des différents types de raisonnements et de leur inscription temporelle, chez les enseignants (ou plus généralement chez les adultes) les interprétations de l'activité propre sont conditionnées par les types de discours mobilisés, et dépendent donc de la maîtrise qu'ont les interprétants de ces différents types de discours. Mais rôle *paradoxal*, en ce que la poursuite du développement personnel exige en quelque sorte une *abstraction par rapport à ces contraintes discursives*: la capacité de se construire une représentation du soi actif qui soit générale, supra-ordonnée, ou encore dégagée des conditions discursives particulières des prises de conscience verbalisées. En d'autres termes, si le travail langagier est la condition même des prises de conscience qui alimentent le développement, ce développement requiert une abstraction et une généralisation, proprement cognitives, eu égard aux déterminations discursives inhérentes à ce travail langagier initial.

Recebido em Maio de 2010; aceite em Junho de 2010.

Références

- Adam, J.-M. 1990. *Eléments de linguistique textuelle*. Bruxelles: Mardaga.
- Adam, J.-M. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bronckart, J.-P. 1991. Perspectives et limites d'une diversification de l'enseignement du français. *Etudes de linguistique appliquée*. **83**: 63-74.
- Bronckart, J.-P. 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P. 2005. *Une introduction aux théories de l'action*. Université de Genève: Carnets de la section des sciences de l'éducation.
- Bronckart, J.-P. 2008. Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier. *Texte*, disponible sur <http://www.revue-texto.net/>.
- Bronckart, J.-P.; Bain, D.; Schnewly, B.; Davaud, C.; Pasquier, A. 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J.-P.; Bulea, E.; Fristalon, I. 2004. Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. *Cahiers de Linguistique Française*. **26**: 345-369.
- Bronckart, J.-P.; Groupe LAF (Eds.) 2004. Agir et discours en situation de travail. *Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation*. **103**.
- Bulea, E. 2007. *Le rôle de l'activité langagière dans l'analyse des pratiques à visée formative*. Thèse de doctorat. Université de Genève.

- Bulea, E.; Bonckart, J.-P. 2005. Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In: J.-P. Bronckart, E. Bulea; M. Pouliot (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues; comment identifier et exploiter les compétences?* Lille: Presses universitaires du Septentrion, 193-227.
- Camps, A.; Milian, M. (Eds.) 1999. *Metalinguistic Activity in Learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Canelas-Trevisi, S. 1997. *La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe*. Thèse de doctorat. Université de Genève.
- Chevallard, Y. 1985. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Clot, Y. 2001. Clinique du travail et action sur soi. In: J.-M. Baudouin; J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck, 255-276.
- [DFLM] 2001/2. Les tâches et leurs entours en classe de français. *DFLM. La lettre de l'Association*. 2: 3-34.
- Dolz, J.; Schneuwly, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF.
- Foucault, V.; Pitetti, M. 2009. *Les méthodes d'enseignement de la lecture: entre travail prescrit et travail réel*. Mémoire de licence. Université de Genève.
- Goigoux, R. 2000. *Enseigner la lecture à l'école primaire*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Université de Paris VIII.
- Gouvêa Lousada, E. 2006. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Thèse de doctorat. PUC São Paulo.
- Grize, J.-B. 1974. Argumentation, schématisation et logique naturelle. *Revue européenne des sciences sociales*. **12**.
- Halté, J.-F. 1992. *La didactique du français*. Paris: PUF, «Que sais-je».
- Oddone, I., Re, A.; Briante, G. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail?* Paris: Editions sociales.
- Perrenoud, Ph. 1999. *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.
- Ricœur, P. 1969. *Le conflit des interprétations*. Paris: Seuil.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C.; Schelling, M. 1985. *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Saujat, F. 2002. *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle: une approche clinique du travail du professeur*. Thèse de doctorat. Université Aix-Marseille I.
- Saujat, F. 2003. Réfléchir sur le métier enseignant: une activité dialogique. *Skholê, Hors série 1*, 95-104.
- Schön, D.A. 1983. *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec: Editions logiques.

- Schön, D. A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sensevy, G. 2001. Théories de l'action et action du professeur. In: J.-M. Baudouin; J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles: De Boeck, 203-224.
- Vermersch, P. 1994. *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. 2004. Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente* **160**: 71-80.