

Catherine Dupuy

Laboratoire LIRDEF – Equipe ALFA
IUFM Montpellier, Université Montpellier II
catherine.dupuy@wanadoo.fr

Chrysta Pélissier

Laboratoire LIRDEF – Equipe ALFA
IUFM Montpellier, Université Montpellier II
Membre associé Praxiling, Université Montpellier III
chrysta.pelissier@iutbeziers.univ-montp2.fr

Analyse vidéo pour un environnement informatique d'aide à la formation des maîtres

Résumé

L'objectif de cet article est de présenter les résultats d'une recherche pluridisciplinaire qui s'effectue dans le cadre d'une Equipe de Recherche Technologique (ERT). Il vise d'abord à travers un exemple à présenter la méthodologie ethnographique mise en œuvre pour identifier des gestes spécifiques d'enseignants. Ensuite, à partir de cette étude, nous souhaitons décrire le premier prototype d'un outil informatique d'aide à la formation. Cet outil pourra permettre notamment aux futurs enseignants en formation à l'IUFM de prendre conscience de ces gestes et de certaines difficultés qui peuvent se poser en début de carrière.

Mots-clés : gestes d'enseignants, ethnographie, enseignement, environnement informatique, aide à la formation, IUFM

Abstract

The aim of this article is to present results about pluridisciplinary research which is in a specific team, a Equipe de Recherche Technologique (ERT). First, this article with an example, presents the ethnographic methodology to identify specific teachers' gesture. Then, with this study, we would describe the first prototype of a computerized environment aided of training. This object will be able to future teachers in training in IUFM take consciousness of gestures and some difficulties which can appear at the beginning of the carrier.

Key words: teachers' gesture, ethnography, teaching, computerized environment, training help, university institute for teachers' training

1. Le problème que l'on se pose

1.1. Un état des lieux

Les nouveaux programmes 2002 de l'enseignement de la littérature à l'école primaire obligent les enseignants à envisager des modifications dans les fonctionnements habituels de la classe en ce qui concerne en particulier la lecture compréhension de textes et les activités qui lui sont associées. Un certain nombre de pratiques professionnelles enseignantes se sont fixées au fil du temps dans des habitudes. Or, les nouveaux programmes incitent maintenant les praticiens à mener des conduites plus composées. Par exemple, pour l'étude des textes littéraires, les Instructions Officielles proposent une liste de plus de trois cents titres de textes. Ainsi, des difficultés de mise en œuvre de ces programmes apparaissent, surtout pour les enseignants en début de carrière. En effet, des trames de dispositifs pédagogiques sont incluses dans ces programmes mais ils relèvent davantage de propositions d'exploitations que de transpositions didactiques susceptibles de guider concrètement le maître dans sa classe.

L'objectif de notre recherche est donc de mener une réflexion sur les propositions de mises en œuvre de ces nouveaux programmes.

Cet article présente une démarche à double détente qui permet une analyse de corpus langagier associé à une valorisation de cette analyse. D'une part, l'analyse de corpus langagier semble fondamentale dans le cadre de la recherche que nous nous fixons. En effet, ce n'est qu'à travers l'analyse des pratiques actuelles et des nouveaux programmes que nous pourrions caractériser et proposer des mises en œuvre adaptées. Le corpus que nous analysons est un corpus vidéo auquel nous associons des transcriptions ou verbatims.

D'autre part, il s'agit de proposer un ensemble d'outils d'aide à l'apprentissage qui pourraient être utilisés dans le cadre de la formation à l'IUFM. Certains de ces outils pourraient servir de support d'enseignement. Ils seraient utilisés en cours de formation par le formateur pour aborder à partir de cas concrets, réels certaines problématiques professionnelles comme par exemple la gestion du temps, de l'espace ou encore des événements survenant au cours d'une séance. D'un point de vue de l'apprentissage, d'autres outils pourraient venir compléter les premiers en donnant la possibilité au formé d'intégrer par exemple ses propres données et d'effectuer ainsi sa propre analyse de pratique.

A notre connaissance, aucun outil de formation faisant appel à l'analyse de corpus vidéo pour l'approche des pratiques de la littérature au primaire n'est aujourd'hui disponible. Notons cependant l'apparition de supports numériques (ex : Lagarde, 2005), de sites Internet (ex :

B.A.BA, 2002 ; Poésies, 2002) et de travaux de recherches (Langlade, 2002 ; Fragonard, 2002) dédiés à l'approche de la littérature au collège et au lycée.

1.2. Méthodologie générale

En ce qui concerne l'analyse des documents vidéo, notre cadre méthodologique est multiréférentiel. Nous nous appuyons sur les travaux de didactique selon plusieurs perspectives. Nous faisons appel à quelques notions de théorie des situations comme le contrat didactique et la transposition didactique (Brousseau, 1986) qui insistent sur la pertinence et la cohérence des conditions de production de significations organisée par l'enseignant. Le concept de communauté discursive (Bernié, 2001) de la situation d'enseignement issu de la didactique du français permet de « radiographier » les conditions langagières et sociales d'élaboration commune des savoirs. Ceci nous permet de suivre les évolutions de la didactique du français qui s'intéresse aujourd'hui à l'environnement des apprentissages ; considérant que le maître est un facteur déterminant pour sa construction et son évolution. L'approche ergonomique avec l'analyse du travail de l'enseignant qui s'intègre à la didactique du français constitue une voie exploratoire complémentaire que nous intégrons à notre cadre.

Notre souci est d'éviter le cadre d'analyse tout éthnométhodologique avec lequel on observerait que toute activité serait susceptible d'être pourvoyeuse de connaissances et le cadre tout cognition qui ne conviendrait pas à un sujet ancré dans son environnement situé (Durand, 2005).

Nous venons ainsi de faire état de références multiples mais nécessaires. Elles assurent un éclectisme théorique assumé dans un cadre de recherche plus large, celui d'une Equipe de Recherche Technologique (ERT).

1.3. Le cadre de recherche : l'ERT

Cette recherche en ERT (Equipe de Recherche Technologique), nommée « Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs », est menée depuis avril 2003 au sein du laboratoire d'accueil LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique Éducation et Formation). L'équipe est composée de chercheurs et d'enseignants-chercheurs issus de différentes composantes universitaires (Bordeaux, Montpellier, Toulouse, Marseille) et de différentes disciplines (langues étrangères, mathématiques, français, histoire-géographie...). Ces travaux s'inscrivent dans un triple paradigme : ergonomique, didactique, langagier et contribuent à l'avancement d'une réflexion sur le métier enseignant. Ils étudient la spécificité des gestes

professionnels des maîtres (Bucheton, 2004) dans leurs effets sur le milieu construit et sur les élèves.

Dans cette ERT, le travail que nous présentons ici est centré plus particulièrement sur les interventions du maître dans la discipline littérature.

2. Identification des interventions du maître dans les interactions maître/élèves

2.1. Définition de l'action du maître

La définition de l'action du maître dans les interactions maître/élèves de l'enseignement apprentissage consiste à observer les tours de parole de l'enseignant qui concrétisent les modalités langagières des tâches qu'ils proposent. Par exemple, un maître annonce le projet de lecture qu'il a conçu pour les élèves : « on va lire le texte puis après on en parlera ». Lors de nos observations, nous définissons des indicateurs qui se centrent plus spécifiquement sur l'action du maître. Ces indicateurs sont indispensables pour l'observation de la dynamique de l'enseignement/apprentissage.

L'objectif est de cerner la structure de l'action de l'enseignant qui essaie d'établir et de maintenir la liaison entre les élèves, l'objet de savoir et le maître. Nous essayons de croiser une démarche d'observation de didactique disciplinaire littérature et une focalisation plus transversale sur le métier d'enseignant pour saisir au plus près les principes organisateurs, c'est-à-dire les modalités de structuration de l'activité d'enseignement.

Nous mettons l'accent sur l'établissement et le maintien dans la séance de lecture littéraire du contrat didactique dans ses dimensions essentielles. En reprenant Sensevy (Sensevy, 2004) nous insistons sur les composantes du cadre didactique mis en place par le maître : définir l'objet d'étude qui est le texte littéraire ; dévoluer c'est-à-dire que l'élève prenne en charge le travail de compréhension du texte littéraire ; le maître oeuvre pour que les significations produites dans la séance soient légitimées en tant que connaissances au sein de l'institution représentée par la classe ou le maître lui-même.

D'un point de vue méthodologique, nous nous situons dans une démarche globale d'observation ethnographique par laquelle le chercheur s'efforce de comprendre ce que l'enseignant fait. Nous prenons en compte la dimension dite clinique Leutenegger (Leutenegger, 2000), c'est dire le rôle essentiel joué par l'observation de classes, et en particulier de classes dites « ordinaires ». Il s'agit d'obtenir des informations sur le fonctionnement in situ d'une situation didactique, en perturbant le moins possible son

fonctionnement habituel. Et non pas d'une observation contrôlant les paramètres de l'expérimentation.

Toujours d'un point de vue méthodologique, aucune hypothèse ne précède l'analyse et l'interprétation du corpus vidéo et la transcription du verbatim des énoncés filmés. Cependant, nous supposons de manière générale que les interventions efficaces des enseignants sont plus lisibles chez ces maîtres experts que chez les maîtres novices.

2.2. Un exemple d'analyse de l'intervention du maître

Il s'agit d'illustrer à partir d'un cas particulier notre démarche ethnographique.

2.2.1. Présentation du cas

L'exemple est celui de l'étude de textes littéraires en *classe* de cycle 3 (Cours Moyen). Deux films ont été réalisés en 2004/2005 dans deux classes d'un établissement situé en ZEP (Zone d'Education Prioritaire). Ils montrent une séance de littérature par deux maîtres experts différents. Le texte littéraire choisi est une courte nouvelle de littérature de jeunesse intitulée « Archimémé » de Bernard Friot (Friot, 1994).

L'enjeu, à travers la visualisation de ces films, est de faire émerger des indicateurs pour l'identification des interventions réelles du maître. Nous supposons que ces indicateurs sont susceptibles d'être manifestes dans l'observation des séances. Il s'agit de noter chez ces deux maîtres les stratégies par rapport à l'enseignement du texte littéraire.

En d'autres termes, la question posée est : est ce que le maître crée des situations dans la classe où ses stratégies développent ses compétences professionnelles dans son enseignement de la littérature ? Nous essaierons ensuite de mettre en rapport ces situations avec les préconisations faites dans les nouveaux programmes de littérature 2002.

2.2.2. Méthode choisie

Afin d'analyser le film réalisé, une grille d'analyse comparative entre les deux maîtres a été construite. Elle correspond à un niveau de description de la séance. Cette grille est composée d'indicateurs qui tente de cerner la nature des tâches que le maître propose aux élèves pour lire le texte de littérature. Nous pensons que ces tâches pourraient laisser apparaître une singularité de l'action du maître qui crée son style et qu'elles peuvent mettre en œuvre les directions présentes dans les nouveaux programmes de littérature.

Notons que le terme de tâche est ici emprunté à Hoc (Hoc, 1980) : « Une tâche est l'ensemble des conditions objectives que le sujet est susceptible de prendre en compte dans la mise en jeu de sa conduite. Il s'agit des éléments objectifs de la situation (système sujet-tâche) concernant

le but à atteindre, les moyens disponibles pour y parvenir et les contraintes dans la mise en œuvre de ces moyens. »

L'analyse des vidéos se compose de trois niveaux d'observation qui donnent lieu chacun à une interprétation. Par le biais de cette microanalyse, nous supposons avoir accès aux orientations qui pilotent les actions didactiques des maîtres. L'ensemble des tâches actualisées par le maître constitue un réseau de microdécisions ayant un impact sur l'organisation générale du démarrage du début de cours. Ainsi, des savoirs inédits de pratiques sont susceptibles de constituer des savoirs faire pointés (ou non) par les Instructions Officielles.

Nous allons analyser un même moment de séance de lecture : l'ouverture de l'étude d'un même texte Archimémé. Après reconstitution des verbatims qui constitue une analyse a posteriori, nous pointons deux indicateurs. Un indicateur à dominante didactique générale, l'organisation des tâches proposées par les deux maîtres experts et des indicateurs spécifiques au domaine de la littérature, les tâches liées à la compréhension du lexique du texte. Ces deux indicateurs correspondent aux deux premiers niveaux d'interprétation.

2.2.3. Premier niveau d'interprétation : les observations à partir des données

Le premier niveau d'interprétation porte sur un indicateur à dominante didactique générale. Il s'agit de la nature et de l'organisation des tâches proposées par les maîtres en début de séance. L'interprétation des verbatims met en évidence les éléments communs et les éléments divergents entre les deux pratiques enseignantes. Le point commun est la préoccupation des deux maîtres par rapport à la tâche à réaliser : l'intention de faire découvrir le texte à lire. Mais cette préoccupation partagée se décline suivant des modalités différentes. Pour le premier enseignant, on note une présentation du texte sous le mode intentionnel de découverte qui ne livre que peu d'éléments sur le texte à lire. En ce qui concerne, le deuxième enseignant, il s'agit de rappeler les lectures antérieures partagées et de focaliser sur le texte étudié dans la séance.

2.2.4. Deuxième niveau d'interprétation

Nous avons noté en première analyse la différence organisationnelle des tâches réalisées par les deux maîtres. Il est important de noter maintenant la manière singulière dont chaque maître s'acquitte de ces tâches. Regardons donc de façon plus précise l'activité fondamentale des élèves propre à la classe de littérature.

Lire un texte littéraire pour les élèves, c'est faire du sens. La tâche des élèves consiste à manifester¹ le traitement cognitif des informations du texte à travers les reformulations langagières suscitées dans les interactions en classe. De son côté, le maître aura à étayer cette tâche cognitive et langagière. Il présuppose ainsi que certains mots du texte à lire auront à être expliqués. Nous nommons cette intervention du maître : tâche lexicale. Nous allons examiner cette tâche dans le second niveau.

Ainsi, notre deuxième niveau d'analyse vise à caractériser des situations d'apprentissage « réelles » de l'explication de textes dans l'enseignement de la littérature en fin d'école primaire. Brousseau (Brousseau, 1986), dans le cadre de la théorie des situations, déjà mentionné en introduction, fait référence au dédoublement didactique de la situation. Margolinas (Margolinas, 1995) parle de « bifurcation didactique ». Ces deux notions complémentaires analysent la structuration du milieu dans son évolution chronologique. Nous pensons que c'est au deuxième niveau que se caractérise le rôle de l'enseignant dans la conduite spécifique du milieu littéraire créé après la découverte du texte.

Ce deuxième niveau montre que les maîtres ont des conduites partagées et différentes à propos de leur tâche lexicale. Les deux enseignants ont une stratégie commune : engager des négociations entre eux et les élèves pour expliquer les mots. Pour cela, ils valident les propositions d'explications des élèves, mettent en place une stratégie de contournement ou ignorent les propositions de significations des élèves.

Les maîtres ont également une conduite différente pour favoriser la compréhension du lexique. Un enseignant s'appuie sur des références culturelles extra scolaires, partagées par les élèves. Cette stratégie est un savoir-faire qui renouvelle le protocole de l'explication de mots. En effet, elle offre la possibilité aux élèves de mobiliser des connaissances acquises antérieurement et une méthodologie pour comprendre un mot inconnu. L'autre enseignant reste sur l'évocation du personnage du texte. Il se centre sur le document étudié.

En conclusion, nos deux niveaux d'analyse permettent de pointer précisément le rôle du maître. Ils nous permettent de déterminer les orientations choisies par chacun d'eux : le premier maître structure le milieu didactique avec une composante de culture littéraire tandis que le second structure une situation de compréhension sans critères spécifiquement littéraires et culturels.

¹ Ce que les didacticiens de mathématiques expriment par l'expression « rendre publique sa réponse » à un problème mathématique par exemple, Mercier, A. (2001)

2.2.5. *Troisième niveau d'interprétation : un discours institutionnel en accord et en contradiction avec les pratiques réelles*

Dans le premier niveau, nous avons abordé les différentes tâches qui engagent les élèves dans l'étude de l'objet texte. Dans le second niveau, nous avons vu comment s'agence l'activité de production de significations de mots, à l'aide de différentes stratégies mises en œuvre par les maîtres. Ce savoir-faire montre l'adaptation didactique du maître pour faciliter le travail de compréhension des élèves.

Le troisième niveau a pour objectif de mettre en relation les tâches spécifiques du maître et des élèves présentées en contexte dans les deux premiers niveaux et les instructions officielles des nouveaux programmes. Ainsi, nous remarquons que le discours institutionnel est dans certains cas en accord avec les pratiques réelles ordinaires et sur d'autres points, en désaccord. D'une part, certaines recommandations des instructions officielles sont en accord avec les pratiques. A travers l'analyse effectuée, nous avons mis en évidence des tâches précises que les maîtres accomplissent en début de séance et qui répondent aux préoccupations locales. Nous considérons ces tâches comme autant d'auto-prescriptions. Elles donnent une idée sur l'organisation que le maître met en place de façon sous-jacente, guidé par ces préoccupations. Par exemple, l'intervention du maître qui consiste à faire appel aux connaissances culturelles des élèves, aux connaissances extra-scolaires constitue une façon de répondre à la demande institutionnelle présentée dans les Instructions Officielles « Lire écrire au cycle 3 » (Ministère, 2002, p.36) : « *La lecture littéraire [...] propose des textes [...] dont la compréhension et l'interprétation font appel à de multiples savoirs et savoir-faire en interaction* ». Le maître a donc « enraciné » ou inscrit dans le contexte de la classe la préconisation du texte officiel.

D'autres part, les textes officiels font le point sur les tâches et les organisations à proscrire : « *Il est clair qu'il ne s'agit pas d'enseigner des savoirs sur la littérature, ni d'effectuer des lectures intégrales systématiques ou des explications de textes* » (Ministère, 2002, p.26).

Les maîtres, au démarrage de la séance, ont pour premier objectif de faire lire le texte dans la perspective d'enseigner la lecture continuée c'est-à-dire de perfectionner les performances de déchiffrement de texte. Il semble que le contexte de la situation de lecture tel que les maîtres se le représentent organise davantage une situation de compréhension de texte que de préoccupations de transmettre des savoirs sur la littérature. Les mises en garde des instructions sur les dérives formalistes sur les savoirs sur la littérature et les explications de textes semblent viser davantage les conduites traditionnelles des enseignants de collège.

Par ailleurs, les enseignants conduisent les interactions en effectuant un guidage de questions réponses, pas à pas, qui caractérise les pratiques enseignantes habituelles de l'explication de texte. Or, le texte des instructions officielles proscrit cette explication. Il s'avère donc que les prescriptions ne prennent pas en compte les pratiques réelles « ordinaires » des enseignants qui correspondent à des routinisations de pratiques comme actes pédagogiques partagés par les enseignants experts.

2.3. Discussion

Ces observations de l'enseignement de la littérature à l'école primaire nous ont amenés à mesurer l'écart entre les orientations préconisées par les instructions officielles et la pratique réelle des maîtres. Les programmes sont des éléments de cadrage qui valorisent l'idée d'un enseignement innovant de la littérature à l'école primaire censé favoriser le plaisir de lire chez les jeunes lecteurs par rapport à des pratiques enseignantes qualifiées de traditionnelles. Si l'on considère que ces orientations s'inscrivent dans des principes d'enseignement visant la démocratisation culturelle qui sont partagés par les enseignants, il n'en demeure pas moins que les prescriptions donnent des conduites magistrales à proscrire sans fournir des pistes précises à la didactique de la littérature.

Notre microanalyse a tenté de chercher à combler une partie de ce vide didactique. Pour cela, elle a pris en compte le croisement d'observations de plusieurs indicateurs : la gestion du temps avec l'organisation des tâches dans le démarrage de la séance (didactique générale) et la prise en charge par les maîtres d'une tâche spécifique, la compréhension du lexique du texte (didactique de la littérature). Ces deux observations empiriques et limitées dans l'économie globale de la séance ont mis en évidence des phénomènes apparaissant dans le fonctionnement quotidien de l'activité d'une séance de lecture. Phénomènes qui par définition surgissent comme des éléments contingents, que le chercheur voudrait mettre en lumière. En effet, il s'agit pour nous de systématiser l'observation de la situation didactique de la séance de lecture littéraire. Dans le cas pris en exemple, la conduite d'explication de textes qui consistait à ce que le maître et les élèves élucident le mot « geignarde » n'empêche pas une ouverture culturelle. C'est pourquoi nous pensons que des savoirs routiniers, perçus par l'institution, comme traditionnels sont transformés en interventions ajustées aux négociations des interactions avec la classe.

Ainsi, à long terme, l'objectif de ce travail serait de repérer dans un ensemble plus vaste de pratiques, ce qui relèverait de la contingence de la séance ou de l'aléatoire et ce qui relèverait de régularités. Nous avançons que ces savoirs in situ repérés, spécialement les normes des

conduites des maîtres menant une explication de mots du texte à lire, pourraient devenir des savoir-faire innovants si l'observation de l'activité didactique du maître sait en saisir la genèse et le développement potentiel. Par conséquent, l'explication de textes présentée et proscrite par les prescriptions pourrait constituer un objet de recherche privilégié dans la séance de lecture littéraire à l'école primaire puisque faisant le lien avec les pratiques professionnelles « ordinaires » de l'enseignement de la littérature existant.

3. Outils d'aide à la formation

3.1. Un outil d'aide à la formation des jeunes enseignants ?

Analyser finement l'action didactique du maître en séance de lecture littéraire est comme nous l'avons déjà dit une entreprise de recherche mue par une pratique heuristique se penchant sur les microdécisions des maîtres. Elle vise à produire de la connaissance dans une double perspective : pour produire de l'intelligibilité dans la complexité de l'action didactique du maître dans la classe de littérature à l'école primaire et en même temps envisager de former les jeunes enseignants à la nouvelle discipline littéraire à l'école.

Mais comment concevoir le support adéquat pour leur formation ? Comment mettre en lumière ces pratiques professionnelles souvent invisibles mais efficaces, en vue de les présenter comme objets de formation accessibles « à l'œil » de l'enseignant novice ? Cela suppose un travail de transposition didactique de savoirs issus principalement de la recherche pour alimenter les concepts en didactique professionnelle des enseignants. On rejoint là le projet de l'Equipe de Recherche Technologique qui a choisi d'accorder une attention particulière aux débuts de cours, les considérant comme temps privilégié de la séance où l'activité du maître serait appréhendable dans les différentes dimensions emboîtées, macrodécisions et microdécisions, genres routiniers et interventions singulières des maîtres. Il s'agirait par conséquent d'élucider les stratégies d'enseignement du texte littéraire relatives à des savoir-faire éprouvés et innovants par le métier d'enseigner la littérature à l'école.

3.2. Exemple d'outils

A partir de l'étude ethnographique présentée précédemment sur l'approche de la littérature à l'école primaire, nous avons mené une réflexion sur la conception d'un outil d'aide à la formation. Cet outil a pour objectif à la fois de valoriser les travaux de l'équipe de recherche technologique et de participer à l'approche des problématiques abordées en situation de formation à l'IUFM.

3.2.1. *La vidéo en formation*

Nous avons vu que les interventions verbales dans l'activité du maître dans la classe étaient la manifestation de types de tâches menées par le maître. Un certain nombre de configurations de tâches dessinent des routines d'interventions qui peuvent être notées et données des points de repères aux futurs enseignants.

L'usage de la vidéo en formation retranscrivant les séances de classe est depuis longtemps une pratique courante. Cependant, il semble que le dispositif efficace d'analyse de pratiques d'enseignement par vidéo pour repérer des modes de faire nécessaires au pilotage générique d'une situation d'enseignement, devienne un dispositif de « faible rendement d'intelligibilité » en ce qui concerne le pilotage de la classe de littérature. En effet, il est courant que les dispositifs de formation fassent distinguer des déterminants, indicateurs ou paramètres de la situation d'interactions. Mais ces indicateurs sont intimement liés. Les découpages de la vidéo, effectué en formation sont difficiles sur un plan technique, d'autant plus que plusieurs indicateurs peuvent être enfouis dans des extraits parfois très courts.

Par ailleurs, les jeunes enseignants ont généralement un autre objectif que celui du chercheur en didactique. Le chercheur a pour but d'identifier par une microanalyse les indicateurs communs et spécifiques de chaque maître en cours de littérature. Le projet des futurs enseignants consiste plutôt à pointer et s'approprier un panel d'interventions qui correspondent à des genres professionnels déjà rôlés par les maîtres expérimentés.

La question fondamentale de l'utilisation nouvelle d'un outil vidéo en formation se formulerait donc ainsi : comment les situations d'enseignement décrites et analysées en formation pourraient outiller les stagiaires dans le développement personnel de leur pratique personnelle ?

La solution serait peut être de créer un outil qui puisse opérer l'interface entre : le niveau d'interprétation des coutumes pédagogiques de la classe de français, c'est-à-dire le pilotage générique d'une séance de lecture à l'école par le maître et les élèves et les moments de micro décisions du maître en contexte, guidant l'observateur sur le ciblage des données de la micro analyse.

3.2.2. *Quelques fonctionnalités*

L'outil informatique doit pouvoir mettre à disposition du stagiaire des moyens lui permettant de reconstituer un parcours qu'il pourrait percevoir dans l'observation de la séance analysée et transposer ensuite sur ces propres pratiques professionnelles. Il pourrait prélever dans une banque de vidéo des indicateurs qui configureraient des modélisations que le stagiaire reconstituerait à partir des situations observées.

Dans ces perspectives, l'environnement informatique que nous envisageons se compose de trois modules : module « exemple », module « exercice » et module « personnel ». Ils correspondent à différentes attentes du formateur et du stagiaire en formation.

Le module exemple propose l'apparition, au fur et à mesure du déroulement de la vidéo à l'écran, des tâches du maître (avec sa dominante didactique) et des tâches des élèves correspondantes. Un système de couleur permettra au formé de remarquer les tâches qui peuvent être communes (couleur verte) ou divergente (couleur rouge) d'une vidéo à une autre.

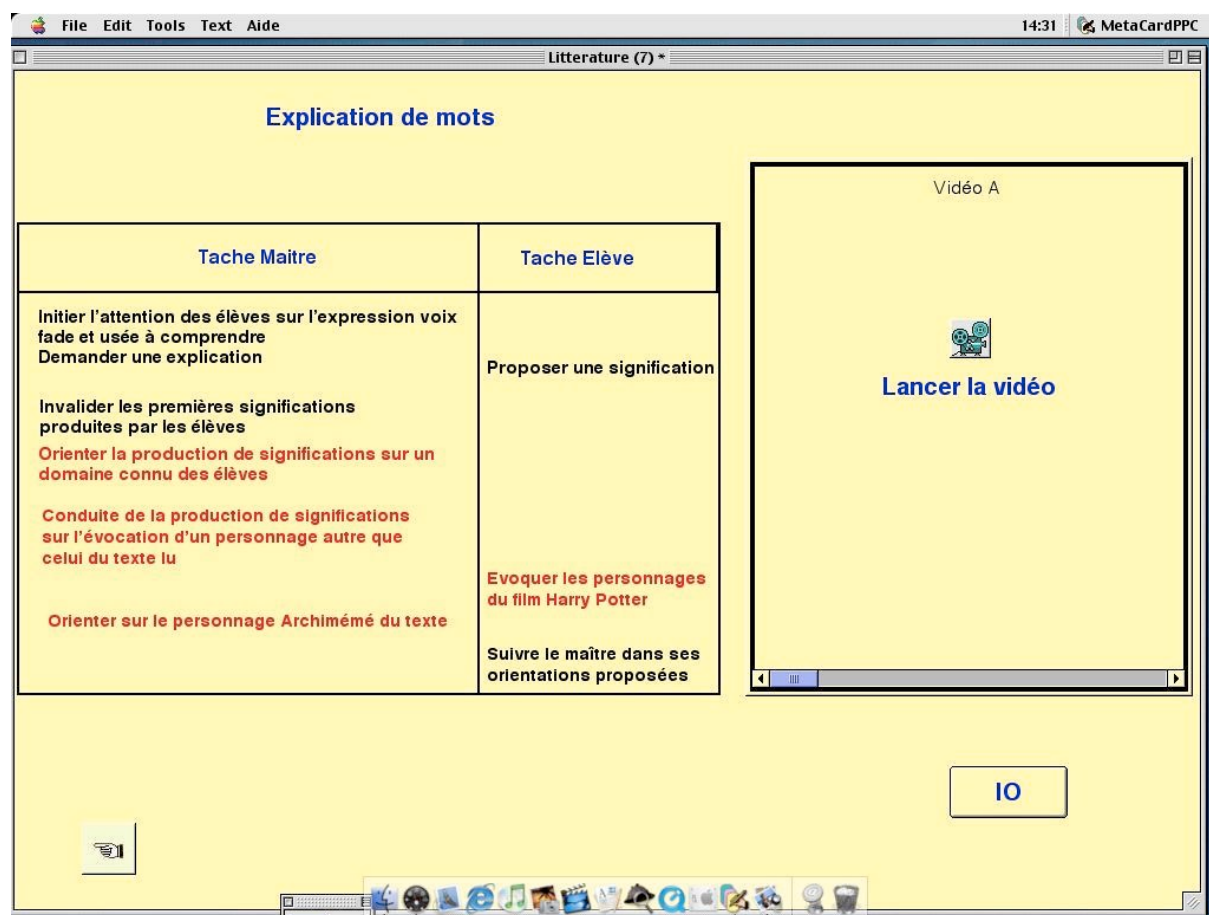


Figure 1 - Affichage des taches maîtres et élèves pour une vidéo particulière

Ce module présentera également le lien entre certaines vidéo et les instructions officielles. Des extraits des nouveaux programmes pourront être présentés à l'écran et être mis en relation avec certaines tâches du maître.

Le module exercice offre la possibilité à l'utilisateur de visualiser une vidéo et de noter par lui-même les différentes tâches des maîtres et des élèves. Le système offre également à

l'utilisateur la possibilité de marquer par des couleurs des points de repères (tache de maître commune, tâche spécifique...).

Enfin, le module personnel donne la possibilité au stagiaire d'intégrer dans le système un film de ces propres pratiques par exemple et poser ensuite les repères de l'analyse nécessaire à l'interprétation.

L'ensemble des fonctionnalités mises en jeu dans ces modules a été défini à partir d'hypothèses faites dans le domaine de la psychologie et en particulier des conditions favorables à l'apprentissage. Les travaux dans ce domaine s'attachent à défendre la thèse qu'apprendre consiste à « encoder la connaissance », « stocker la connaissance » et « se remémorer la connaissance » (Fayol, 2006).

L'encodage passe par la mise en rapport de la connaissance avec d'autres connaissances antérieures. Dans le module exemple de l'environnement, nous considérons que le stagiaire a pour connaissances les instructions officielles, présentées dans des documents connus et présentés en cours, ainsi qu'un ensemble de problématiques abordées en situation de formation (exemple : décalage entre tâches prescrites et tâches réelles). Ainsi, afin de sélectionner une vidéo, le module propose à l'utilisateur de choisir une instruction officielle particulière, une problématique générale ou encore une problématique spécifique à la littérature. Ce choix permettra au système de proposer à l'utilisateur une ou plusieurs vidéos correspondantes aux critères sélectionnés.

Le stockage passe par une présentation identique et une pratique régulière de la connaissance. Dans le module exemple, les repères sont présentés de manière identique (même place et même couleur) au module exercice. Ainsi, l'utilisateur retrouve dans les deux modules la même présentation à l'écran.

La remémorisation passe par l'utilisation de ces connaissances lors de la rencontre avec des situations similaires à celles qui sont connues de l'utilisateur. Le module personnel permet cette remémorisation en offrant la possibilité au formé d'intégrer ses propres données et de les annoter.

3.3. Proposition de dispositif

En ce qui concerne la mise en œuvre de cet environnement, au formateur de l'inscrire dans une programmation d'étude. A partir d'une problématique ergonomique abordée en situation de formation et présente dans l'environnement informatique (exemple : l'organisation des tâches ou encore la tâche lexicale), le formateur pourrait inciter les stagiaires à interpréter les

indicateurs de la vidéo marqués d'une couleur par le système. Ainsi, l'environnement informatique sert de support à l'interprétation en situation de formation.

D'un point de vue de l'apprentissage, l'environnement pourrait être utilisé de manière autonome par le stagiaire. Par exemple, il pourrait après une séance de formation, visualiser seul différentes vidéos associées à une nouvelle problématique de formation non abordée en cours.

En définitive, l'environnement livre en « kit » des données issues de la didactique et de l'ergonomie. Au stagiaire de développer « des schèmes d'utilisation » (Rabardel, 1995) à partir d'un apprentissage de mise à distance et donc de lecture outillée des données parfois indéchiffrables d'une séance vidéo en classe de littérature. La fonction du formateur consiste alors à accompagner « la navigation du stagiaire » dans l'utilisation des indicateurs et des modélisations des situations de travail observées. Cette fonction serait une forme de médiation avec un support technologique.

4. Conclusion

Cet article avait pour objectif de montrer d'une part la méthode liée à l'analyse ethnographique de documents dédiés à l'enseignement de la littérature au primaire et d'autre part de proposer une possibilité de valorisation de cette étude.

Les différents niveaux d'interprétation identifiés et présentés dans la première partie de l'article, soulève un ensemble de problématiques que nous souhaiterions développer à l'avenir. Par exemple, se pose le problème des indicateurs identifiés par le chercheur comme étant communs ou spécifiques des pratiques enseignantes. Se pose aussi le problème de l'identification des problématiques de formation avec une séparation entre celles dédiées à la didactique générale et celles propres au domaine de la littérature.

Le premier prototype développé aujourd'hui soulève lui aussi un ensemble de problématiques comme le mode de présentation à l'écran pour chaque vidéo des tâches du maître et des élèves (choix des moyens de présentation : clignotement, couleur, apparition...) ou encore le problème du lien entre les différents modules qui constituent l'environnement.

Notons enfin qu'une expérimentation permettra de valider l'environnement et le dispositif que nous souhaitons mettre en place.

Bibliographie

- B.A.BA (2002), site Internet pour tester les connaissances littéraires des élèves de lycée.
Visité 10-2006 : http://www.b-a-ba.net/reperes_culturels/testlitt1_interactif/textes/ballade_dames.php?test1=Le%20Roman%20de%20Renart&test2=Du%20Bellaire&test3=Isabella&test4=Dulcinée¬e2=3¬e3=5
- Bernié J.P., (2001), *Apprentissage et développement et significations : hommage à M.Brossard*, Presses Universitaires de Bordeaux.
- Brousseau G., (1986), Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques, Recherches en Didactique des Mathématiques, vol 7 n°2, 33-115, ed. La Pensée Sauvage, Grenoble.
- Bucheton D., (2004) Gestes professionnels et débuts de cours. Congrès AIRDF Communication et animation du symposium Québec Août 2004.
- Durand M. & Veyrunes P., (2005), « L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie formation ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, vol. 14, 47–62.
- Fayol M., (2006), « Un esprit pour apprendre », in Etienne Bourgeois et Gaetane Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, PUF, 53-67.
- Fragonard M-M., (2002), *Pratiquer l'histoire littéraire au collège, au lycée et à l'IUFM*, Groupe d'Etudes et de Recherche, IUFM de Montpellier, Sivadier, A. coord., collection Accompagner.
- Friot, B., (1994), *Archiméme, Histoires pressées*, Milan Poche.
- Hoc, J.M., (1980), « L'articulation entre la description de la tâche et la caractérisation de la conduite dans l'analyse du travail », *Bull. Psychol.*, 344-33, 207-212.
- Lagarde A. & Michard L., (2005), coffret 4 volumes, littérature, CD PC, Bordas.
- Langlade, G., (2002), *Lire des œuvres intégrales au collège et au lycée*, Delagrave, Paris.
- Leutenegger, F., (2000) « Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 20/2, 209-250.

Margolinas, C., (1995), La structuration du milieu et ses apports dans l'analyse a posteriori des situations, in Margolinas Claire, Les débats de didactique des mathématiques, annales 1993-1994, ed. La Pensée Sauvage, Grenoble.

Mercier, A., (2001), Le génie didactique : usages et mésusages des théories de l'enseignement, Collection Perspectives en Education et Formation, De Boeck Université.

Ministère (2004), Ministère de l'Éducation nationale Discipline(s), langage et langue française - éducation littéraire, Niveau(x) : école primaire Thésaurus Motbis : littérature / littérature de jeunesse ISBN : 2-240-01615-9 Éditeur(s) : Paris : CNDP.

Ministère (2002), Lire et écrire au cycle 3, repère pour organiser les apprentissages au long du cycle, Document d'accompagnement des programmes, Collection Ecole, Ministère de la jeunesse de l'éducation nationale et de la recherche, Direction de l'enseignement scolaire : Paris : CRDP.

Poésies (2002), Site Internet sur de poésies françaises étudiées au lycée. Visité 10-2006 : <http://poesie.webnet.fr/poemes/France/ baudelai/14.html>

Rabardel P. & Six B., (1995), Outiller les acteurs de la formation pour le développement des compétences au travail ; Education Permanente, 123, 33-46.

Sensevy, G., (2004) « A propos de l'activité épistémologique de l'élève à l'école élémentaire » séminaire Didactech, 1994 N° 162, Université J.Fourier, Grenoble, 167-202.