HAL
open science

Observer et analyser les interactions didactiques : Potentialités et limites du film de classe

Marie-Cécile Guernier, Jean-Pierre Sautot

To cite this version:

Marie-Cécile Guernier, Jean-Pierre Sautot. Observer et analyser les interactions didactiques : Potentialités et limites du film de classe. Colloque international "Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes", Université de Lyon - ICAR - CNRS - INRP, 24-26 juin 2010, Jun 2010, LYON, INRP, France. hal-00533719

HAL Id: hal-00533719

https://hal.science/hal-00533719v1

Submitted on 8 Feb 2011

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.

Observer et analyser les interactions didactiques : potentialités et limites du film de classe

GUERNIER Marie Cécile, SAUTOT Jean Pierre
Université Claude Bernard Lyon 1-IUFM, LIDILEM, Université de Grenoble

1. Les origines et le contexte de cette communication

Les interactions didactiques (désormais ID) sont un système complexe plurisémiotique et multimodal. Le chercheur en didactique qui doit les analyser se trouve confronter à deux problèmes, au moins. Il s'agit de trouver les moyens et les outils pour recueillir ces interactions didactiques dans leur complexité et de construire les outils qui lui permettent de les identifier et de les analyser pour décrire leurs caractéristiques et leurs fonctions, ce qui revient à répondre à la question : « en quoi ces interactions participent-elles de l'apprentissage ? » Pour accéder aux ID, on peut donc recourir à :

– des observations de la classe in situ ;
– des prises d'informations diverses : enregistrements des interactions verbales, photographies, enregistrements vidéographiques...
– des verbalisations a posteriori à partir d'entretiens d'explicitation ou en auto-confrontation de données recueillies.

Nous nous intéressons ici à l'usage de la vidéo dans l'analyse des ID et nous appelons « film de classe » les prises de vues effectuées dans les classes dans la perspective d'une analyse didactique ultérieure, que cette analyse soit en recherche ou en formation d'enseignant. Le film de classe est un outil désormais accessible, notamment par le développement des technologies numériques de prises de vue. C'est un outil riche et heuristique à condition cependant de prendre en compte sa nature sémiotique et la manière dont cette nature sémiotique oriente l'interprétation et l'analyse didactique. Le problème se situe donc entre cette facilité de recueil et une interprétation des données recueillies qu'on peut croire transparente.

On sait que les observations de classe sont particulièrement délicates et difficiles en raison du nombre des acteurs et du foisonnement de l'activité. Le recours à la vidéo permet de capter une part plus grande de l'activité de plus nombreux sujets que ce que peut faire un observateur in situ, de stabiliser un recueil et de le reprendre pour un décryptage plus précis. Par ailleurs, les verbalisations a posteriori constituent des méthodologies pertinentes mais qui se heurtent à un double obstacle sémiotique. Le premier obstacle est contenu dans la verbalisation. Il s'agit de la reconstruction dans le discours d'un vécu, ou de l'explicitation d'un signe verbal, graphique ou audiovisuel. L'honnêteté des informateurs n'est pas en cause. Il s'agit simplement de souligner ici le fait que la verbalisation a posteriori ou l'autoconfrontation sont inscrites dans un processus sémiotique complexe. Les ID étant déjà un système complexe, nous sommes donc dans une méta-complexité ! Notre ambition n'est pas

de mettre à plat cette complexité, mais de montrer quelles difficultés épistémologiques sont construites par ces méthodologies. Dans ce contexte, nous avons choisi d'explorer ce que le film de classe pouvait apporter.
Nous croisons deux perspectives. La première est d'inspiration ethnométhodologique (Mondada, 2006) pour repérer et analyser les interactions telles qu'elles s'offrent au regard quand on visionne le film (ce que l'on voit / ce que l'on peut voir et qui n'est plus que ce que voit l'observateur). Une seconde d'inspiration sémiotique pour analyser les interprétations de ces mêmes interactions suggérées par le film de classe.
Ces deux perspectives sont orientées par la finalité didactique : il s'agit d'analyser et de comprendre la dimension didactique de ces interactions : leurs natures et fonctions dans le processus d'apprentissage.

2. Le film Poule

Pour illustrer notre propos, nous choisissons d'analyser un film de classe selon les différentes perspectives citées plus haut. Le film présenté ici a été recueilli par Jean-Marc Colletta (LIDILEM) et la classe filmée est une classe de grande section d'une école maternelle française (élèves de 5 à 6 ans). La séance filmée est consacrée à la construction d'une poule en papier qui pose un problème technique qu'il convient de résoudre : les deux faces de la poule collées l'une sur l'autre posent un problème de symétrie. Un des enjeux de la séance est de surmonter cet obstacle géométrique, d'abord par une verbalisation des étapes du montage, puis par la réalisation effective du montage, enfin par la verbalisation de la manière de résoudre le problème à un autre groupe d'élèves.

Le film a été réalisé pour prélever les contextes de réalisations verbales chez des enfants de 3 à 6 ans, au cours d'une recherche portant sur les réalisations explicatives des élèves fréquentant l'école maternelle (Colletta et al. 2005). La visée de la recherche étant la mise en évidence de la genèse d'une compétence, la fonction du film était de prélever dans la même dynamique, les verbalisations analysées et les contextes de leur production, ces contextes servant à caractériser les verbalisations.

Synopsis de la séance
<u>Premier temps</u> :
Anticipation collective des tâches (demie classe)
Durée : 5 minutes environ
Consigne donnée par l'enseignant à un groupe d'une dizaine d'enfants réunis autour d'une table: « Antoine tu expliques aux autres maintenant, comment on fait pour construire une poule comme ça. »

Illustration 1

Deuxième temps :
Réalisations individuelles avec régulations opérées par l'enseignant (notamment sur le problème de symétrie des pièces)
Durée 50 minutes
Consignes de l'enseignant visant à organiser le travail en ateliers
Interpellations du groupe par l'enseignant : « Bon - Marine - elle n'arrive pas à construire une poule avec ces deux morceaux » (l'enseignant montre les deux moitiés incompatibles choisies par l'élève)

Illustration 2

Troisième temps :
Mise en commun (classe entière)
Tous les élèves sont autour d'une table avec l'enseignant. Devant eux, une poule terminée. L'enseignant demande aux élèves ayant fabriqué une poule comment ils s'y sont pris.
Durée : 10 minutes

Illustration 3

3. Quelles ID un film de classe montre-t-il ?

Partant de notre film-exemple, il s'agit d'interroger la manière dont le film-recueil permet de capter les interactions au cours de la réalisation d'une tâche et d'en décrire les modalités (verbales, non verbales, gestuelles, mimiques). Le but est

d'interroger leurs fonctions didactiques et de discerner les traces de l'apprentissage en cours de construction. Dans un second temps, il s'agit de montrer comment la nature sémiotique du film de classe oriente la construction des données didactiques.
Dans le cadre d'une analyse sémiotique, il convient de poser que le film de classe contraint l'analyse des ID à partir des observables qu'il propose. Ainsi ce qui est en jeu, dans un premier temps, c'est conjointement d'identifier et décrire les interactions et leur nature didactique et de mettre en évidence le processus même de cette identification, sélection, description à partir du film de classe. Cette double recherche questionne la construction même des données didactiques :
– À partir de quels indices et quelles descriptions sont-elles construites ?
– Quel est le rôle du film dans cette construction ?

3.1 Distinguer des interactions et identifier leur fonction didactique
Le premier problème auquel nous confronte le film est que les interactions qui nous intéressent sont didactiques : elles sont orientées par et pour l'apprentissage ; elles sont mises en œuvre dans une situation pour qu'un apprentissage se réalise. De ce fait ces interactions ne peuvent être analysées que dans une perspective « complexe » (Morin). Ainsi si cette première approche s'inspire de l'ethnométhodologie et de la description interactionniste, elle s'en distingue dans la mesure où, à la différence de celles-ci qui décrivent les interactions sans prendre en compte la nature de l'activité qui s'y développe (Leontiev, 1974 ; Engeström, 1999). Nous cherchons bien à identifier la nature didactique des interactions repérées, or toutes les interactions ne sont pas didactiques.
Le film montre des interactions et nous permet de repérer les composantes de ce système complexe (analyse inspirée en partie de Mondada, Ibid). Mais il reste au chercheur à identifier si elles sont didactiques et en quoi. Le film donne à voir/entendre des interactions mais l'identification de leur nature et des modalités de leur mise en œuvre est le fait du chercheur. C'est en interprétant le film, qu'il construit leur fonction didactique. Ce qui questionne la nature sémiotique du film. Car si le film montre des ID, il y a interaction aussi avec le chercheur interprétant le film pour construire une donnée didactique. Ainsi, la construction de la donnée didactique contient deux paramètres : le donné par le film, et le construit par le chercheur interprétant.
Notre méthode consiste à utiliser un film exemple - le film *Poule* - pour mettre en évidence les interactions que le film Poule nous donne à voir, afin de montrer ensuite les incidences de la nature sémiotique du film sur le travail du chercheur.

3.2 Aspect sémiotique
Dans cette complexité du réel quels observables - qui, par la fabrication du film, deviennent autant de signifiants - pour identifier les différentes interactions ? Donc, quels signes pour représenter les ID, celles qui ont une fonction d'apprentissage, et quelle fonction ? On a dit plus haut que c'était le chercheur qui, interprétant, identifiait la fonction didactique des interactions. Ce à quoi accède le chercheur n'est plus la réalité elle-même mais une représentation filmée de cette réalité. Or le film de classe, du fait de sa nature sémiotique, fonctionne lui aussi comme une interprétation de la réalité. La chaine interprétative est donc composée d'au moins deux maillons : le film et le chercheur, et de quatre niveaux sémiotiques :
- les actions, objets et acteurs réels ;

- les actions, etc, tels que contenus dans le film ;
- les actions, etc, du film mais perçus et analysés par le chercheur, qui sont aussi des objets intermédiaires ;
- le perçu et l'analysé du chercheur mis en discours pour autrui.

Comment être certain de la pertinence de l'interprétation finale, si on ne tient pas compte de ce filtre que constitue le film. Revenons à notre exemple et au niveau du film. Quel interprétant de la séance didactique et des ID qui s'y trouvent le film Poule est-il ? Pour préciser ce point, nous recourons aux théories sémiotiques de Peirce (1904). On considère ainsi que le film de classe est plus que la simple icône de la situation didactique réelle mais davantage un système sémiotique complexe composé d'éléments iconiques, les faits observables montrés par le film, dont certains seront identifiés comme des indices à partir desquels on peut construire des données didactiques.

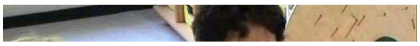
Le film constitue une première interprétation, ou selon la terminologie peircienne un interprétant, de la réalité de la classe (objet dynamique) et de la situation didactique. En effet la conception du film, prise de vue et montage, sélectionne les éléments présents et prélevés dans la situation didactique et orientent dès l'origine la future interprétation. En premier lieu, la manière de filmer construit le signe « film » selon trois points au moins : l'ocularisation, la prise de vue et le cadrage.

4. Questionner la fabrication du film

La prise de vue et ses effets sur la conception des interactions didactiques

Conformément à la recherche qui le contient, le recueil du film Poule est centré sur les verbalisations des enfants, il topicalise les locuteurs au détriment d'autres évènements. L'opérateur/chercheur construit une ocularisation (CF. Rabatel, 1998, citant Jost). Les évènements sont rapportés au travers de l'œil caméra tenu par un acteur impliqué dans la situation. Se construit ainsi un effet d'énonciation, et le discours tenu sur les évènements est de fait narratif : la caméra suit l'action. Pour autant, l'opérateur ne se comporte pas nécessairement en narrateur. L'opérateur indique implicitement ce qu'il convient de regarder et construit une deixis orientée depuis son point de vue : le ici et le maintenant de la classe sont ceux de l'opérateur/chercheur.

Illustration 4



Connaissant les intentions de l'opérateur, il n'est guère difficile de décoder l'ocularisation construite. Dans la bande ci-dessus, les mouvements de caméra suivent la distribution de la parole. Le cadre tente de suivre le locuteur (indiqué par une flèche), qui, variant, fait évoluer le cadrage.

Les interactions didactiques sont d'abord montrées comme étant des interactions verbales.

Illustration 7

Cette ocularisation rejette au second plan de l'attention, des opérations menées par d'autres élèves. Ainsi dans l'illustration n° 7, l' image est toujours centrée sur le locuteur et l'œil est attiré par la main du locuteur (indiquée par la flèche horizontale) qui occupe le centre géométrique du cadre. Cet effet rejette à l'avant-plan de l'image mais au second plan de l'attention, les opérations de manipulation menées par deux autres élèves dont un (à gauche) est hors cadre (indiqués par les deux flèches verticales). Ces deux élèves agissent d'ailleurs en contradiction avec les consignes du maitre qui demande de n'être que dans le verbal. Mais, privilégiant l'aspect verbal de l'interaction didactique, la prise de vue minimise de fait la dimension technologique de la séance dont les élèves s'emparent.

Les interactions didactiques sont moins montrées comme des actions de manipulations, mais aussi ont été pensées autour des interactions verbales.

Illustration 8

Ce type de prise de vue pose un second problème. La centration sur le locuteur entraine une perte d'information quant à l'attitude du groupe classe et de l'enseignant. La séance s'ouvre et se termine par deux regroupements d'élèves. La poule à construire n'est, sur le plan pédagogique, qu'un prétexte à un enseignement

langagier : l'explication. La photo n°8 montre un élève prenant la parole au sein du groupe classe pour rendre compte des travaux de bricolage réalisés. La séquence est là encore filmée en cadrant le locuteur. On perd ainsi deux informations : l'attitude de l'enseignant et l'attitude des élèves auditeurs qui n'ont pas réalisé le bricolage.

Les ID montrées dans le film sont donc un signe construit. Analyser les ID au moyen du film souffre donc nécessairement de ce construit. L'analyse du film à laquelle nous nous livrons constitue un interprétant du film montrant les ID, soit un interprétant d'interprétant, c'est à dire une connotation au sens de Hjemslev. Ainsi l'analyse du film conduit à reconstruire la chaîne interprétative qui envisage le film comme un interprétant de l'objet dynamique (la réalité de la classe) et son interprétation comme une connotation de cette réalité. L'interprétation du film est donc conditionnée, d'une part par nos habitudes[1] de réception[2]; et d'autre part par nos habitudes didactiques. Analyser les interprétations du film revient alors aussi à analyser nos conceptions didactiques et donc pour le sujet qui nous occupe ici nos conceptions des ID. De ce fait le travail de décryptage du visuel à opérer pour dégager des observables est une opération complexe qui questionne l'habitus du scientifique en action.

5. Questionner les ID montrées : ce que permet le film

Avant de questionner l'habitus du chercheur qui interprète le film, nous questionnons le film lui-même. Si on regarde le film et observe les interactions en essayant de les déconnecter de la situation d'apprentissage, quelle analyse produit-on ?[3] Nous voyons des sujets : un adulte et de jeunes enfants. L'adulte fournit aux enfants du matériel pour construire une poule et leur montre le modèle. Les enfants essaient de réaliser une poule : ils s'entraident, ils s'observent, ils se parlent. Certains y arrivent d'autres pas. L'adulte demande aux enfants d'expliquer comment ils font et montre ce que font certains enfants et explique pourquoi l'enfant s'y prend bien ou pas. Nous observons donc des sujets réalisant différentes opérations et parlant. Dans cet ensemble nous pouvons identifier des interactions et les décrire :
- On voit des actants : des acteurs - maître et élèves ; une situation qui se déploie dans l'espace et le temps ; des objets - ciseaux, colle, placards... ; des artefacts pédagogiques - poule, morceaux de poule ...
- On voit des configurations entre actants : les acteurs échangent ou pas ; les acteurs se meuvent ; les acteurs agissent sur les objets et les artefacts.
- On constate que dans les configurations ci-dessus, les échanges sont de nature variable : verbaux, visuels, gestuels, kinésiques.
- On observe des procès d'interaction : les actions sont disjointes ou conjointes. Dans ce cas, ces actions peuvent avoir divers effets : ajustement, adaptation, coordination, collaboration, opposition...
- Les procès peuvent être continus ou discontinus, réitérés ou uniques, séquentiels ou répétés ou isolés.
- Les procès se déploient dans l'espace et le temps. Le film montre une partie du

[1] Au sens que Peirce donne à ce terme (Peirce, 1904 ; Everaert-Desmedt, 2006)
[2] On peut emprunter le concept d'horizon d'attente de Jauss (1974).
[3] Les auteurs du présent article n'ont pas assisté à la séance de classe réelle.

déploiement.
Pour tous ces points de la description, il est possible de quantifier objectivement ce que montre le film. Rapidement, il devient nécessaire de recourir à la déduction logique et à l'inférence. Les notions comme la collaboration sont parfois objectivables grâce à des corrélations - gestes et paroles conjointes par exemple. Parfois elles ne sont déductibles qu'à l'achèvement de l'action. C'est donc un ensemble d'opérations que l'observateur doit mettre en relation. Les actions menées dans le champ de la prise de vue peuvent être en relation avec des acteurs ou des actions hors champ. On peut alors observer les effets et rétro-actions dans le champ mais le hors champ reste implicite. Si l'on reste dans le champ, les procès observables peuvent être rattachés à un cours principal d'action, construire la poule et expliquer comment le faire, ou pas. Là encore la décision relève d'une corrélation des procès entre eux. Assez rapidement le strictement quantifiable, laisse place à des prises de décisions de l'observateur.
Dans cette perspective, l'analyse didactique du film de classe doit faire le tri entre les interactions qui produisent de l'apprentissage et celles qui n'en produisent pas. Il s'agit alors d'assigner aux interactions des fonctions didactiques et donc d'analyser comment le film montre ces fonctions.

5.1 Les actants et leurs configurations
Dans le film Poule, les fonctions des acteurs ne sont jamais nommées. L'objectivation du fait qu'il s'agisse d'une leçon, donc d'une interaction didactique scolaire tient à quelques éléments objectifs. On reconnait une salle de classe. Mobilier spécifique, tables pour enfants... indiquent un lieu dédié à l'enfance. La présence d'un adulte conversant avec un groupe d'enfants, distribuant des consignes et des objets pour mettre en œuvre les consignes montre une situation didactique. Les objets et la vision de l'espace offerte, les acteurs présents, un certain nombre d'objets permettent d'identifier ce type de situation. Le hors champ est recomposable par un observateur ayant la connaissance de ce type de situation.

5.2 Les procès entre actants
L'aspect temporel de la situation est plus délicat. Le montré ne permet pas toujours de reconstituer l'absent. Ainsi, le film Poule ne contient pas toute la séance. Le prélèvement orienté par la recherche construit donc des ellipses qui ne sont réductibles que si les acteurs ou les artefacts pédagogiques comblent les espaces laissés vides pour l'observateur. Ainsi, l'avancement d'une tâche, le rappel verbal d'un temps didactique non visible... constitueraient des indices permettant d'inférer le contenu des temps éludés.
Le film valorise ce qui relève du spatial, donc du gestuel : le regard, la manipulation des objets et des artefacts, la conjonction des procès. En revanche, la dimension temporelle est minorée et doit être reconstruite. Ainsi en est-il de la transformation de l'action, du déroulement, des enchainements, de la séquentialité. L'interprète du film passe par un discours narratif pour reconstituer la trame temporelle :

> *Il commence par les familiariser avec la forme, que les enfants auront à imiter, ensuite il leur fait manipuler les formes eux-mêmes et les enfants sont amenés à superposer, empiler, finalement à jouer avec cette idée de symétrie des formes.*[4]

[4] Les exemples sont extraits de Sautot (2008)

ou par un discours descriptif :

> *Le premier moment correspond à un dispositif choisi par l'enseignant. Il fait sortir une partie des enfants et reste avec l'autre partie à qui il fait faire un certain nombre de choses assez contradictoires. Puis dans la deuxième partie du film il fait revenir les enfants manquants et il confie aux enfants qu'il avait sous sa tutelle dans la première partie d'expliquer aux autres ce qu'il faut faire.*

A partir de ce qu'il montre, le film construit l'observable et focalise l'attention sur cet observable. Le film montre les échanges entre les acteurs. Le maitre est en position centrale. Il génère et pilote les procès. Dans ce temps précis, le cadrage donne de l'importance au locuteur (voir ocularisation ci-dessus). S'il manipule des objets ou des artefacts pédagogiques, on observe une configuration d'interaction double 1) entre acteurs maitre/élève ; 2) entre actants élève/objet. La suite de ces interactions constitue le cours principal d'action tel qu'énoncé par le maitre : «fabriquer cette poule ». Cependant un cours d'action parallèle a lieu (voir l'illustration n°7). Les procès montrés permettent donc de percevoir le cours d'action. On perçoit peu d'échanges entre enfants. La centration du film sur le locuteur, la position de la caméra par rapport à certains élèves, empêche d'y accéder. Deux conclusions possibles : les interactions entre élèves n'existent pas ; elles existent mais constituent des données perdues. En tout état de cause, il n'est pas possible de les reconstruire. Pour qui a fréquenté des classes de maternelle, faire l'hypothèse que ces réseaux de communication parallèle n'existent pas relèvent du non sens. L'expérience apprend qu'ils existent. Trois solutions à cette apparente contradiction : le prélèvement les a effacées, le maitre est si terrible que les élèves n'osent parler, la présence de l'opérateur de prise de vue intimide les élèves. On voit que tenter de combler les trous laissés par le film peut conduire à des interprétations très divergentes et/ou erronées.

5.3 Le film montre un cours d'action

La poule comme artéfact pédagogique est au centre des interactions quand elle n'en est pas le composant essentiel. Si on s'en tient à cet actant précis, on observe que la poule et les morceaux qui la composent sont les seuls actants à être présents en permanence sur le film. Une très grande proportion des interactions l'implique. Les verbalisations interprétatives rendent compte de cette omniprésence, mais ne placent jamais la poule au centre des prédicats :

> *Le maitre dit d'abord "touchez la poule"*
>
> *Il y a une gamine qui dit "ça fait du bruit"*

De fait la manière de rendre compte des procès et de leur variété passe presque exclusivement par un compte rendu des actions des acteurs. Dans les verbalisations, on assiste à une définition progressive de ce qui est le cœur de l'interprétation didactique du film :

- On définit trois actants : l'enseignant, les élèves, les artefacts.
- On définit des opérations où les artefacts sont remplacés par un « à faire ».
- On définit des actions.

Le film permet ainsi de décrire les types de manipulations des artefacts : toucher la poule, manipuler les éléments qui composeront la poule, essayer de les assembler, dire comment on procède à l'assemblage. On obtient la trame grossière d'un cours d'action qui fait consensus entre les interprètes.

Le film montre une variété de procès entre actants

La problématique de la séance que montre le film Poule repose sur deux types de procès : des manipulations d'artefacts solides, les morceaux de la poule ; la manipulation d'artefact verbaux, l'explication d'un comment fabriquer la poule. Le débat sur les différentes hypothèses interprétatives du film repose sur l'importance relative de ces deux types de manipulations. Il y a donc question sur la didactique en œuvre : s'agit-il plutôt d'une séance de langage ou plutôt d'une séance scientifique (technologie et/ou mathématique) ?
Deux pistes de travail s'ouvrent. Une analyse du montré, une analyse de type didactique.

5.4 Analyse du montré
Le film propose quatre épisodes marqués par des changements de configuration et par des changements de prise de vue.
Il y a conjonction des actions dans les épisodes 2 et 4 :
- un élève manipule, les autres le regardent faire : on est dans une logique de la monstration.
- un élève explique, les autres écoutent et posent des questions : on est dans une logique de l'explication
Dans l'épisode 3, la phase de construction de la poule est strictement individuelle. Les actions sont parallèles. Il y a conjonction dans l'épisode 3, la phase individuelle d'élaboration de la poule, quand la distribution aléatoire des artefacts pédagogiques contraint une opposition entre élèves que le maitre régule en une collaboration basée sur des échanges d'artefacts.
Si l'on s'en tient à cet aspect des actions, on apprend peu sur la séance. Il faut observer la conjonction des actions selon la nature de celles-ci. Le film montre des séquences [faire / dire] qui croisent des interactions [acteur/artefact(s) pédagogique(s)] et [acteurs/acteurs] :
- manipuler puis décrire verbalement
- manipuler puis expliquer verbalement comment faire la poule
Ces séquences sont répétées plusieurs fois :
- dans le groupe réuni autour de la table
- pendant l'élaboration individuelle de la poule
Le dire met en évidence la valeur didactique de la manipulation. Il existe une séquence expliquer verbalement sans montrer gestuellement et sans manipuler. Le faire est alors exclu au profit du dire.
Faire et dire sont plutôt disjoints et se déroulent successivement dans un ordre récurrent : faire puis dire comment faire. On retrouve alors la valeur pour laquelle la recherche a prélevé cette séance : la production d'explication verbale. On voit que l'analyse du montré, malgré les limites posées par le construit du film, permet de caractériser les interactions didactiques.

5.5 Le cours d'action
Dans les épisodes 1 et 2, le groupe d'enfants est autour de la table avec l'adulte. S'il y a interaction didactique efficace, le film devrait permettre d'identifier un cours d'action[5] visant à enseigner/apprendre des notions[6]. Le film montre différents cours d'action. Une habitude interprétative suggère que le cours principal d'action est celui

[5] CF. Mondada, 2006
[6] Terme à prendre dans un sens élargi : savoir, savoir faire ...

impulsé par la maitre (cours d'action magistral) : celui par lequel il est prévu que ce réalise l'apprentissage. Si l'on teste cette hypothèse[7], l'analyse didactique conduit à des inférences plus ou moins pertinentes qui s'appuient implicitement sur une théorie de l'activité[8]. Le niveau des opérations correspond à l'intention de l'enseignant de déclencher l'action chez ses élèves. Ce niveau est directement observable dans le film :

[le maitre] fait manipuler les formes[9]

ou inféré des échanges langagiers :

il attend une réponse sur la démarche.

Le niveau des stratégies passe par une catégorisation de différents faits directement observables qui sont regroupés sous une seule instance :

passer par le sensible

médiatiser le sensible par la parole

les familiariser avec la forme

et, pour une occurrence, il s'agit même d'une inférence construite sur une absence :

aborder une notion sans mettre de mot dessus

Le passage au niveau des intentions peut s'exprimer de manière métaphorique ; on passe d'une manipulation de formes matérielles, à la manipulation d'une idée :

les enfants sont amenés [...], finalement à jouer avec cette idée de symétrie des formes

Mais s'exprime aussi par l'explicitation d'une ellipse majeure :

cet enseignant met en place la notion sans jamais la nommer

Le niveau ultime de l'interprétation est atteint, quand l'interprète sort du champ didactique qu'il défend, basculant sa verbalisation sur le plan pédagogique. Sont alors verbalisées des maximes pédagogiques qui s'appliqueraient à peu près à toutes les disciplines :

il essayait de le tirer vers la préhension de ce qu'ils étaient en train de faire

l'enseignant ménage à la fois la réussite [...] l'échec

Au cours de cette progression, les verbes d'action utilisés ont changé de registre sémantique. D'opérations très concrètes sur le matériel (manipuler, superposer les formes ou entrer, sortir de la pièce ...) on est passé à des faits toujours plus abstraits (médiatiser, mettre en place la notion, jouer avec une idée, ménager la réussite...). Le film n'est plus alors une icône de la réalité ou un indice de celle-ci mais devient le signifiant d'un signe didactique dont le signifié contient les intentions éducatives de l'enseignant. Notre hypothèse est que ce signe tel que défini ici est une habitude interprétative solidement ancrée dans le champ de la didactique des disciplines. Cela instaure le montré du film comme le produit de l'activité de l'enseignant, et donc induit des interprétations sur le cours d'action qui limitent éventuellement les analyses. Le décodage du cours d'action au moyen d'une habitude interprétative didactique tend alors à masquer des faits que montre le film.

Or le film Poule montre, et le cadrage suggère, que des enfants font autre chose (Illustration 7) que ce qui est impulsé par le maitre. Si on procède à l'analyse

---

7 CF. Sautot et al. , 2008

8 Leontiev (1974) propose une description de l'activité en trois niveaux : intention, action, opération.

9 Les paroles rapportées en italique sont des verbalisations produites par des observateurs experts. CF. Sautot, Ibid.

didactique, c'est-à-dire en cherchant à identifier ce qui est fait pour apprendre, on peut considérer non pas qu'il y a un cours d'action principal qui serait celui du maitre mais qu'il y a des cours d'action parallèles. Soit à poser une multifocalité de l'action comme axiome de l'analyse. On peut ainsi déplacer le centre de l'action en fonction de l'acteur observé. Et, pour l'apprenant, ce qui est principal, c'est ce qu'il fait lui. On observe ainsi que lorsque un élève construit la poule, d'autres la regardent faire, d'autres encore manipulent des artefacts pédagogiques divers. À la fin de l'épisode 2, ce sont les deux élèves qui ont manipulé, instaurant de fait des cours d'action parallèles pendant que, à la demande du maitre, un premier élève refaisait une poule (cours d'action impulsé par le maitre) qui recomposent facilement la poule. Pour le dire abruptement, ce sont les deux élèves qui se sont soustraits au cours d'action magistral qui ont peut être appris le plus efficacement. Le film autorise ainsi le déplacement du regard de celui qui observe, chose difficile à réaliser dans une observation in vivo.

Conclusion

Le film est un construit, mais une fois posé il devient une source stable, et fiable. Ce sont fiabilité et stabilité du film de classe que nous avons tenté de tester ici. Coté recherche, la limite est posée par la recherche source. Si les ID prélevées et montrées sont bien cohérentes avec les hypothèses ou les attendus du chercheur, et c'est heureux, on peut à bon droit s'interroger sur les transpositions de films d'une recherche à une autre. Concernant le film Poule, la sélection opérée par la prise de vue selon des motivations strictement linguistiques n'empêche pas une analyse didactique ultérieure. La question est posée d'une exploitation pour une autre recherche. La possibilité d'un décodage didactique ne peut éclipser le fait que le film ne montre pas tout et qu'on ne saurait bâtir un protocole d'analyse didactique sur ce seul prélèvement. En effet, le film permet de constater l'existence de catégories analytiques mais n'offre aucune garantie de l'exhaustivité de la typologie produite. L'objection vaut certes pour tout protocole de recherche. Mais la nature sémiotique du film lui confère une forme d'authenticité avec laquelle il convient de rester prudent. Le moyen envisageable de réduire les points de divergence est de normaliser la prise de vue quelle que soit la nature de la recherche. On voit bien la réduction induite par une telle mesure sur le recueil et la constitution des données. Cela questionne la pertinence de la constitution de bases de données de films de recherche. Les précautions d'usage dont les films de classe doivent être entourés questionnent la pertinence même de la mise à disposition. S'il faut prendre tant de précautions pour analyser les ID recueillies par d'autres, autant s'en aller les recueillir soi-même. Il n'est donc pas certain que l'économie de tels outils soit avérée.

En formation d'enseignants, l'utilisation de films prévus pour la recherche est moins problématique. Le film a pour but de montrer pas de démontrer. De même l'interprète construit une subjectivité : celle de sa pratique professionnelle. Montrer un point de vue sur les ID est donc beaucoup moins problématique qu'en recherche.

Références bibliographiques :

Colletta J.-M., Simon J.-P. et Lachnitt C. (2005). « Les conduites explicatives orales à l'école maternelle ». In Halté. J.-F. & Rispail M. (éds). *L'oral dans la classe. Compétences,enseignement, activités*. L'Harmattan

Engeström Y. (1999). « Activity theory and individual and social transformation », Engeström Y., Miettenen R. & Punamake R.L., (eds), *Perspectives on Activity Theory*, 19-38, Cambridge, Cambridge University Press.

Everaert-Desmedt N. (2006). « La sémiotique de Peirce ». In Louis Hébert (dir.), Rimouski (Québec), Signo [en ligne]. http ://www.signosemio.com. (février 2008)

Guernier M.-C., (2008). « Quelles données didactiques un film de classe nous permet-il de recueillir ? ». In Sautot J.-P. (dir.), *Le film de classe : entre sémiotique et didactiques* (p.81-104), Limoges, Lambert-Lucas.

Guernier M.-C., (2009). *« Les corpus (vidéo) de classe : méthodologie d'utilisation, analyse interactionnelle, analyse didactique. L'exemple d'une leçon d'anglais dans une classe de Baccalauréat Professionnel »,* en collaboration avec R. Bouchard et P. Griggs. In S. Canelas-Trévisi, M.C Guernier, G.L. Cordeiro, D.L. Simon, (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant en didactique du français* (p.111-130). Grenoble, ELLUG, coll. « Didaskein », 2009

Jauss Hans R., (1974). *Literaturgeschichte als Provokation, Suhrkamp Verlag*, Francfort-sur-le Main, trad. fr. *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Éditions Gallimard, 1978

Leontiev A. N. (1974). *The problem of activity in Psychology*, in Soviet Psychology, vol. 13, n°2, 4-33

Mondada L. (2006). « Multactivité, multimodalité et séquentialité : l'organisation de cours d'action parallèles en contexte scolaire ». In M.C. Guernier, V. Durand-Guerrier, J.P. Sautot (Ed.) *Interactions verbales, didactiques et apprentissages.* Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté, p. 45-71

Peirce C. S. (1904). « La théorie des signes et le pragmaticisme ». In Naville Pierre (dir) *Le signe social* , 1970, *Épistémologie sociologique* n°10, Paris, Anthropos

Rabatel A. (1998). *Une histoire du point de vue*. Recherches textuelles n°2, Université de Metz

Sautot J.-P. (Ed.) (2008). *Le film de classe - Étude sémiotique et enjeux didactiques*. Limoges, Lambert Lucas 180 p.