Logique de l'action et film d'étude

Logic of action and film study

Gérard Sensevy

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1547>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1547

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 novembre 2012

Pagination : 167-177

ISBN : 978-2-7535-2254-1

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Gérard Sensevy, « Logique de l'action et film d'étude », *Éducation et didactique* [En ligne], 6-3 | novembre 2012, mis en ligne le 30 novembre 2014, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1547> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1547>

LOGIQUE DE L'ACTION ET FILM D'ÉTUDE

Gérard Sensevy (CREAD, IUFM de Bretagne - UBO)

Résumé: Dans ce commentaire, je m'appuie sur la notion de description mince/description épaisse, proposée par G. Ryle, et retravaillée par V. Decombes, pour caractériser les mises en intrigue accomplies par les contributeurs du numéro. Je fais l'hypothèse que le film d'étude fournit un matériau de base particulièrement propice à la production d'une pluralité de régimes de description, de différentes épaisseurs, qui pourrait contribuer à l'élargissement des possibilités analytiques de chaque chercheur.

Mots clés: didactique, description dense, description épaisse, mise en intrigue, système hybride texte-image.

Gérard Sensevy

Introduction

Pour bâtir cette réaction au numéro spécial ViSA de *Éducation & Didactique*, j'ai posé à chacun des cinq auteurs investis dans le numéro les deux questions suivantes, pour lesquelles j'ai introduit quelques « conditions » matérielles de réponses:

1) Une réponse de 4-5 lignes à la question: concevez-vous que votre analyse peut rendre compte de la logique de l'action du professeur et des élèves dans la séance?

2) Une "mise en intrigue" de 8-10 lignes de la séance. Comment, à la lumière de votre analyse, raconteriez-vous la séance

L'ensemble des cinq réponses à chacune des deux questions se trouve en annexe de cette réaction¹.

En sollicitant les auteurs de cette manière, je voulais construire des éléments de réponse aux suivantes: en quoi une analyse de la pratique, telle qu'elle se trouve projetée dans une mise en intrigue², peut-elle dire quelque chose de la logique immanente à cette pratique? Comment différentes analyses (telles que projetées dans des mises en intrigue) peuvent-elles se situer par rapport à cette logique immanente?

C'est dans cet esprit que je vais envisager les réponses produites.

Le sens de l'action pour les agents

Concentrons-nous sur les réponses à la deuxième question. Il s'agit donc pour chaque auteur de mettre

en intrigue, à la lumière de l'analyse qu'il a effectué, la séance qu'il a étudiée.

Je ferai la première remarque suivante. À mon sens, l'intrigue proposée par L. Lima possède un statut particulier. On peut en effet distinguer, à la suite du romancier E-M Forster (Velleman, 2003), la chronique (*story*) de l'intrigue (*plot*), en notant que là où la chronique décrit une séquence d'événements, l'intrigue introduit, en tant qu'outil conceptuel (Mink, 1987), une forme de rationalité spécifique, de structure logique, grammaticale, au sein même de la chronique³. Dans cette perspective, la « description » proposée par L. Lima me semble plus proche de la chronique que de l'intrigue. Une telle chronique est infiniment précieuse pour qui ne cherche pas à retrouver le sens de l'action pour l'agent et donc ses intentions, précisément pour cette raison. Elle offre en effet une sorte de description à plat de ce qui s'est passé, qui peut constituer, j'y reviendrai, une sorte d'*intrigue mince*, en donnant à l'adjectif « mince », dans cette expression, un sens voisin de celui qu'il détient dans la distinction mince/épaisse que Gilbert Ryle (2009) a forgée pour la description.

Du sens de l'action pour l'auteur, cette intrigue, précisément parce qu'elle est mince, je l'ai précisé, ne nous dit que très peu. Il serait bien difficile, après avoir lu une telle intrigue, de répondre à une question du type « Qu'a voulu faire le professeur? Quelles étaient ses intentions⁴? », ou à la question « De quelle manière les élèves ont-ils « répondu » à ces intentions? ».

On peut ainsi remonter de proche en proche, dans le petit corpus des mises en intrigues des contri-

buteurs de ce numéro, vers des intrigues de moins en moins minces.

L'intrigue d'A. Zaid nous raconte d'une certaine manière sa propre évolution en tant qu'analyste, dans la mesure, où, parti d'une première appréhension de la séance fondée sur le sentiment d'avoir affaire à un cours magistral, il en arrive à apprécier la manière dont le travail du professeur s'appuie sur l'action des élèves. Du sens de l'action pour les agents, il n'est pas possible, du parcours qu'il décrit ainsi, d'inférer beaucoup de choses. Les questions ci-dessus portant sur les intentions professorales et les réponses des élèves à ces intentions ne peuvent être traitées autrement que sur un mode très vague (« le professeur s'est appuyé sur les productions (« performances ») des élèves). Les intentions et les réponses qu'on pourrait en inférer ne peuvent constituer des raisons, une structure logique pour l'action, sinon à un niveau très général (ce qui ne signifie pas que l'analyse en elle-même ne soit pas pertinente et éclairante).

L'intrigue proposée par L. Talbot et A. Arrieu-Mutel est me semble-t-il plus épaisse que les précédentes. En effet, ces auteurs, en cherchant à caractériser le type d'interactions professeurs-élèves dans la séance, parviennent à dresser une sorte de portrait du professeur, qui s'adresse, selon leur analyse, d'une manière « équilibrée » à ses élèves, que ce soit en fonction de leur genre ou de leur niveau scolaire. En concluant que ce type de comportement est « en cohérence » avec les « représentations professionnelles » du professeur, les auteurs nous disent quelque chose des intentions du professeur (à qui ils ont demandé d'en expliciter certaines). Ainsi, à la question « Qu'a voulu faire le professeur ? Quelles étaient ses intentions ? » les auteurs peuvent répondre, en liant leur analyse et les propos du professeur : « ne pas laisser d'élèves sur le bord de la route ». On se rendra attentif, toutefois, à la granularité et à la généralité de cette intention : elle concerne l'ensemble, le « système entier » du travail professoral, et elle ne saurait nous rendre à même de comprendre certaines actions spécifiques du professeur. La structure logique, la grammaire de l'action professorale est éclairée, mais de manière très générique (ce qui ne veut pas dire qu'elle ne le soit pas de façon à la fois pertinente et importante).

La mise en intrigue proposée par M-P Chopin me semble franchir un pas supplémentaire dans l'épaisseur, dans le sens où elle donne à voir, en appui sur une théorie du temps didactique, une caractérisation logique de la séance. Il faut que le temps didactique avance, et malgré cela pourtant le professeur reprend certains éléments de savoir. La granularité de l'intrigue, assez large⁵, ne permet pas à l'auteure de fournir des éléments précis de réponse à des questions portant sur les intentions professorales et les réponses des élèves à ces intentions, mais le mode de caractérisation utilisé permet de répondre génériquement, et d'une manière féconde, en termes de temps didactique et de rapport différencié du professeur et des élèves à ce temps didactique.

Enfin, la mise en intrigue d'A. Tiberghien me paraît constituer presque directement des éléments de réponse aux questions portant sur les intentions professorales et les réponses des élèves à ces intentions. Je m'attacherai simplement aux éléments suivants. L'auteur voit dans une remarque d'élève (qui dit, en parlant d'une activité donnée précédant la séance étudiée, que « c'était trop difficile ») et dans la réponse du professeur à cet élève un *signe* (« de la reconnaissance de l'écart entre la demande du professeur et l'état d'avancement des élèves »). C'est cette reconnaissance et donc la nécessité de combler l'écart qui peut expliquer selon l'auteure les éléments cruciaux de la séance. C'est dans la continuité de cette logique que l'auteure identifie en fin de séance un écart (« décalage ») persistant chez certains élèves, alors que pour d'autres cet écart s'est réduit. On saisit ici la densité de cette mise en intrigue, au sens où elle fournit des éléments de réponse portant sur les intentions professorales et les réponses des élèves à ces intentions. On pourrait même dire, d'une certaine manière, que l'analyse d'A. Tiberghien consiste, sous une certaine description, à fournir des éléments de réponse à ces questions, à déterminer la structure logique *dynamique* de l'action du professeur et des élèves. On notera qu'elle le fait en identifiant des *événements didactiques* (les décalages, écarts, persistants ou réduits, entre les significations à construire et celles effectivement construites), mais que la détermination de ces événements didactiques est directement liée à *l'épaisseur de l'intrigue*.

L'ensemble des réflexions qui précède m'amène à proposer quelques remarques relatives à l'épaisseur d'une (mise en) intrigue.

Intrigue mince, intrigue épaisse, quelques éléments de réflexions

Je tracerai tout d'abord un parcours Dans deux articles importants⁶, Gilbert Ryle (2009) oppose « description dense » et « description mince ».

Suivons la description (épaisse) que fait Descombes (1998, p. 45) de cette distinction telle qu'elle est produite par Ryle :

« La différence entre les deux types de description est introduite sur l'exemple de deux garçons : l'un et l'autre clignent de l'œil, mais le premier cligne de l'œil parce qu'il est affligé d'un tic du visage (*twitch*), tandis que le second cligne de l'œil pour faire un clin d'œil (*wink*) à son camarade. Il y a, écrit Ryle, un mode de description de ces mouvements qui ne fait pas la différence entre les deux : vous pouvez dire que la paupière se contracte sans dire si c'est un mouvement involontaire ou un signal. À ce niveau, qui fait abstraction de la différence entre l'involontaire et le volontaire, la description est si "mince" qu'elle ne permet pas de dire qui a un tic et qui fait un signal. Que fait le garçon qui donne un signal ? Il contracte la paupière de son œil droit pour faire un signe adressé à son camarade, selon un code convenu entre eux, à l'insu de l'entourage, pour signaler quelque chose, et ainsi de suite. La description de l'action est devenue "épaisse" ».

Ainsi, on perçoit que la différence entre description épaisse et description dense tient avant tout au fait que la description dense s'appuie sur ce qu'on pourrait appeler, suivant Descombes lui-même (1996) une institution du sens – ici, ce qu'on pourrait désigner comme l'*institution de l'établissement d'une connivence par clin d'œil*. On voit qu'il n'est pas possible d'agir selon cette institution du sens sans l'intention de le faire, à condition de concevoir les intentions d'une manière non mentaliste, de les situer comme puisées dans la nature même de l'institution du sens, du jeu institutionnel (cf. Sensevy, 2011, Chapitre 5). D'une certaine manière, pour pouvoir produire une description dense, il faut être un connaisseur de la pratique qu'on décrit, de telle

manière que les catégories de description renvoient au sens de l'action pour l'agent, et plus finement et largement au jeu que joue cet agent. Si je reprends les questions utilisées plus haut pour élucider l'épaisseur des narrations (« Qu'a voulu faire l'agent (le professeur) ? Quelles étaient ses intentions ? ») et qu'on les applique à l'apologue ryléen, on voit bien que la description épaisse, celle qui épouse le *jeu de connivence par clin d'œil*, rend capable de répondre à ces questions, mais certainement pas la description fine, qui ne donne pas les raisons de l'action, les intentions de l'agent, c'est-à-dire, d'abord et avant tout, la logique « grammaticale » du jeu institutionnel dans lequel elle se déploie, et ensuite la manière dont l'agent, de façon plus ou moins idiosyncratique, joue ce jeu (Sensevy, 2012).

Est-ce à dire, alors, que des descriptions/narrations plus minces sont inutiles ? On peut continuer à suivre Descombes, ici, qui prolonge son analyse en évoquant l'usage selon lui discutable que l'anthropologue Clifford Geertz (1977) fait de la notion de description dense. Selon l'analyse de Descombes (1998, p. 51), dont je ne peux reprendre ici la matière⁷,

« Geertz estime peut-être qu'il s'est contenté d'adapter l'analyse de Ryle aux conditions de travail d'un ethnologue : la description épaisse, lorsqu'elle est pratiquée sur une autre culture, prend la forme d'une interprétation herméneutique. Mais, en réalité, le changement d'exemple a eu pour effet de bouleverser complètement le sens du terme "description épaisse". Chez Ryle, la *description épaisse suppose la description mince*⁸ : il ne saurait y avoir d'étages supérieurs sans rez-de-chaussée, de sandwich de jambon sans pain, de verbes adverbiaux sans verbes principaux. Chez Geertz, soucieux de combattre les préjugés positivistes du "fait brut" et des "données de l'observation", l'ethnographie n'est que description épaisse. Ainsi, on est d'abord passé d'une distinction entre deux types de description à une distinction entre la pure description et la description mêlée d'interprétation, pour arriver finalement à la bonne vieille opposition fondatrice de la philosophie herméneutique entre d'un côté la description des faits et de l'autre l'interprétation des significations ».

En d'autres termes, Descombes nous incite à ne pas considérer la distinction description mince/description épaisse comme un dualisme dont la

fonction consisterait à s'écarter du positivisme, contrairement à ce que fait Geertz selon lui. Il n'y a aucune raison (et il s'agit là d'une pierre possible dans le jardin de Ryle) de considérer la description fine comme une description « objectiviste », quasi-béavioriste, des *faits*. Mais il n'y en a pas plus de penser la description épaisse comme la seule pouvant donner accès aux significations de l'action. L'usage du modèle du jeu est comme souvent d'une grande utilité, ici : pour comprendre un jeu et la façon dont il se déploie ici et maintenant, on a besoin de descriptions (ou de narrations) de diverses épaisseurs (et de diverses granularités) : le garçon fait un clin d'œil, il le fait *de telle manière*, il le fait à l'attention de telle personne, il le fait dans telle intention, il l'a déjà fait, il est compris ou non compris, etc.

Dumez (2010, p. 32) produit un résumé de l'analyse de Descombes très éclairant, qui me semble de nature à bien faire comprendre ce qui se joue ici :

« Vincent Descombes (1998, p. 56) fait remarquer : 1. que Ryle a raison de voir la description comme un étagement ordonné, mais qu'il a sans doute tort de suggérer qu'il y a à la base une description objective possible, behavioriste ; 2. que Geertz a raison de critiquer cette illusion de la possibilité d'une description behavioriste, qui constituerait un socle objectif, mais qu'il a tort de penser que la description dense est possible sans opposition à une description minimale, et de perdre l'idée d'étagement ordonné qui était chez Ryle. »

Dumez (2010, p. 32-33) poursuit ainsi :

« Apparaît ici une méthodologie de la description : tout exercice descriptif est un « décrire comme ». La démarche la plus rigoureuse et la plus féconde apparaît être de commencer, non pas par une description « objective », mais par une description minimale : un décrire qui exclut des éléments (le changement, le sens donné par les acteurs comme dans le cas de la contraction des paupières, etc.) qui seront par la suite réintroduits dans d'autres « décrire comme » successifs qui enrichiront la description minimale première. La description devient alors analogue à un modèle réduit à quelques éléments simples qui est ensuite complexifié pas à pas ».

Je n'entrerai pas ici dans une analyse du bien-fondé spécifique d'une telle méthodologie, et de la

séquence qu'elle propose, mais j'en garderai cette idée fondamentale il me semble, de la description comme étagement ordonné, on pourrait probablement ajouter, *dynamique* et ordonné : dynamique dans le sens où l'ordre produit peut être modifié en fonction du projet descriptif. Peut-être la manière de cligner de l'œil du garçon de l'apologue ryléen est-elle importante en soi parce qu'elle va permettre d'identifier une affection oculaire, et « l'étagement ordonné » de la description médicale ne sera pas identique à celui de l'anthropologue.

La nécessité d'une pluralité organisée de régimes de descriptions : l'analyse synoptique d'un film d'étude

Les considérations qui précèdent peuvent nous aider à saisir la pertinence et la richesse de la tentative commune aux auteurs de ce numéro spécial. Ce travail nous incite en effet à voir cette entreprise comme l'analyse synoptique d'un film d'étude.

Un tel film (le film de la pratique produit à visée de son étude) possède une puissance de description mince, au sens où, en tant qu'*analogon* de la pratique, il peut permettre une « description minimale », parmi d'autres, de la pratique. Il permet de répondre d'une certaine manière, très incomplète mais tout à fait consistante, à la question *que font les agents* ? Il peut ainsi autoriser la production de mises en intrigue elles aussi minimales, que j'ai qualifiées de « chroniques », suivant E. M Forster, au début de ce commentaire. D'autres descriptions/intrigues peuvent ensuite être élaborées, en synergie avec cette description/intrigue minimale, autorisant des descriptions/mises en intrigues de plus en plus denses, comme j'ai essayé de le montrer ci-dessus. On pourrait voir un paradigme de cette pluralité des régimes de description et de mises en intrigues dans le commentaire complexe d'images sportives elles-mêmes bénéficiant des possibilités sémiotiques de l'image filmique et des *systèmes hybrides textes-images*⁹ qui peuvent aider à la comprendre et à la faire comprendre. La réponse à la question « que font les agents », tout en étant « minimale » (sans attribution d'intention, de raisons d'agir), peut être d'une formidable complexité (sans commune mesure avec le « tic » ou le « clin d'œil » de l'exemple de Gilbert Ryle mais ressortissant à la même logique). La réponse à la question des *inten-*

tions et des raisons d'agir des agents doit alors nécessairement être nourrie par la description dite « minimale » qui répond à la question des *manière d'agir*, mais on saisit sans peine la nécessaire co-spécification des manières d'agir et des raisons d'agir, et des différents régimes de description et de narration qui en rendent compte.

Je vois donc l'ensemble des contributions des auteurs de ce numéro comme une forme d'élaboration d'une analyse synoptique d'un film d'étude, qui ouvre des perspectives passionnantes, chaque analyse, quel que soit le type de description/narration sur lequel elle est fondée, permettant d'identifier des éléments de la pratique originaux et pertinents.

On pourrait imaginer qu'à la suite de cet ensemble, les mêmes auteurs cherchent à produire une nouvelle contribution, réorganisée de deux manières différentes : par le nourrissage de chaque analyse dans la prise en compte de toutes les autres ; par un retour systématique au film d'étude, à ce qu'il peut donner à voir et qu'on n'avait pas encore vu. L'ambition d'un tel dispositif ne ressortirait nullement à une sorte de volonté panoptique qui tenterait d'arraisonner une réalité par nature inépuisable. Elle tendrait plutôt à ce qui me semble être l'une des raisons d'être fondamentale de ViSA : l'élargissement des possibilités analytiques de chacun par la rencontre d'autres objets, d'autres méthodes, d'autres fins attribuées à l'action de recherche.

NOTES

1. Je remercie chaleureusement les cinq auteurs de leurs réponses à ces questions.
2. Le commentaire produit dans ce petit texte réfère donc non pas directement aux contributions proprement dites, mais à la mise en intrigue de la séance que chaque contribution aura permise.
3. J'ai développé une analyse de l'opération de mise en intrigue dans le chapitre Six du Sens du Savoir (Sensevy, 2011), Comprendre l'action didactique: méthode et jeux d'échelle, chapitre téléchargeable en ligne : <http://python.bretagne.iufm.fr/sensevy/sensdusavoir/>
4. Le terme « intention » ici, recouvre un système de significations qu'on peut concevoir, sous une certaine description, comme le système stratégique produit par le sens du jeu propre à l'agent pour ce qui concerne une pratique déterminée (ici, l'enseignement des notions de physique en jeu). J'ai proposé une analyse conceptuelle et empirique de la notion d'intention liée à celle de système stratégique dans le chapitre Cinq du Sens du savoir (Sensevy, 2011), Intentions professorales et construction du jeu, chapitre téléchargeable en ligne : <http://python.bretagne.iufm.fr/sensevy/sensdusavoir/>
5. Peut-être une conséquence du fait que M-P Chopin a « respecté la consigne » demandant une mise en intrigue de 8-10 lignes.
6. “Thinking and Reflecting” et “The Thinking of Thoughts: What is ‘Le Penseur’ Doing?” (Ryle, 2009).
7. J'ai proposé ailleurs (Sensevy, 2007) une première analyse, à des fins méthodologiques, de la distinction description dense/description mince telle qu'elle est reconfigurée par Descombes à partir de Ryle et en critique de Geertz.
8. C'est moi qui souligne.
9. Pour une présentation de la notion de « système hybride texte-image », fondé sur l'annotation réciproque du texte par l'image et de l'image par le texte, cf. le chapitre Six du Sens du Savoir (Sensevy, 2012), Comprendre l'action didactique: méthode et jeux d'échelle, chapitre téléchargeable en ligne : <http://python.bretagne.iufm.fr/sensevy/sensdusavoir/>
La thèse en cours de Jean-Noël Blocher travaille cette question.

RÉFÉRENCES

- Descombes, V. (1996). *Les institutions du sens*. Paris: Minuit.
- Descombes, V. (1998). La confusion des langues. *Enquête*, 6, p. 35-54.
- Dumez, H. (2010). La description, point aveugle de la recherche qualitative. *Libellio*, 6 (2), p. 28-43.
- Geertz, C. (1977). *Interpretation of Cultures*. New York. Basic Books.
- Mink, L. O. (1987). *Historical Understanding*. Ithaca: Cornell University Press.
- Ryle, G. (2009). *Collected Essays 1929-1968*, Oxon: Routledge.

- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, & A. Mercier (Ed.), *Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe* (p. 13-49). Rennes: PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck. Chapitre Cinq, *Intentions professorales et construction du jeu*, chapitre téléchargeable en ligne: <http://python.bretagne.iufm.fr/sensevy/sensdusavoir/>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles: De Boeck. Chapitre Six, *Comprendre l'action didactique: méthode et jeux d'échelle* <http://python.bretagne.iufm.fr/sensevy/sensdusavoir/>
- Sensevy, G. (2012). Le jeu comme modèle de l'activité humaine et comme modèle en théorie de l'action conjointe en didactique. Quelques remarques. *NPSS*, 7(2), p. 105-132.
- Velleman, D. (2003). Narrative Explanation. *Philosophical Review*, 112, p. 1-25.

ANNEXES : RÉPONSES ET MISES EN INTRIGUE DES CONTRIBUTEURS

Marie-Pierre Chopin

1) *Une réponse de 4-5 lignes à la question : Concevez-vous que votre analyse peut rendre compte de la logique de l'action du professeur et des élèves dans la séance ?*

C'est la logique à la fois temporelle et contractuelle de l'action didactique qui est mise en évidence dans mon étude. L'analyse montre que la tension à laquelle se soumet le professeur en débutant sa leçon (faire avancer les connaissances des élèves et parcourir le texte du savoir) ne se résout que dans une habilité à articuler, pour ses élèves, le passé, le présent et le futur de l'action didactique.

2) *Une « mise en intrigue » de 8-10 lignes de la séance. Comment, à la lumière de votre analyse, raconteriez-vous la séance ?*

La séance observée « raconte » l'histoire d'un temps didactique qui n'avance pas, pour la bonne raison qu'il cherche à pouvoir le faire. Qu'est-ce à dire ? Que dans l'épisode visionné, un professeur et ses élèves, réunis tous ensemble après que les séances précédentes ont été menées en deux groupes séparés, approchent de la fin du temps alloué pour l'enseignement. Le cours fut consacré aux spectres d'émission et d'absorption en physique ; les nombreuses activités réalisées doivent faire l'objet d'une reprise et d'un aménagement, mise en conformité nécessaire avec le texte du savoir. Il devient plus que jamais urgent que le temps didactique avance, que sa clôture coïncide avec celle du temps légal. Comme un paradoxe pourtant, l'épisode montre un professeur qui repart en arrière, indéfectiblement, alors que même ces élèves souhaiteraient enfin « savoir » et conclure.

Laurent Lima

1) *Une réponse de 4-5 lignes à la question : Concevez-vous que votre analyse peut rendre compte de la logique de l'action du professeur et des élèves dans la séance ?*

Je pense que l'analyse que je produis permet de comprendre la logique du discours de l'enseignant, pour autant il ne s'agit que d'un élément de son action. D'autre part, je ne dirai rien de l'action des élèves puisque j'ai choisi de déconnecter le discours de l'enseignant de celui des élèves dont je n'ai pas fait l'analyse. Cela limite encore ce que l'analyse pourrait produire en termes d'explication de l'action de l'enseignant puisqu'il est peu possible d'inclure les modifications de cette action en fonction des réactions des élèves.

2) *Une « mise en intrigue » de 8-10 lignes de la séance. Comment, à la lumière de votre analyse, raconteriez-vous la séance ?*

La séance observée peut être découpée en cinq épisodes du point de vue de l'enseignant tel que nous avons essayé de le capter à travers les variations thématiques de son discours. Les 5 premières minutes de la séance (5 min 32) sont une introduction de cette séance qui se compose d'abord d'une présentation de la structure

du cours puis qui spécifie les deux rôles du référent « modèle » dans ce cours à savoir son rôle d'instrument permettant de saisir de l'information sur le phénomène étudié et son rôle d'outil permettant aux élèves d'effectuer les tâches proposées par l'enseignant. Après cette phase introductive, les trois minutes suivantes (3 min 24), qui constitue le second épisode, sont consacrées à un apport d'informations théoriques sur les différents spectres de la lumière des étoiles et leurs propriétés, illustrées par l'exemple des caractéristiques du spectre de la lumière solaire et accompagné d'informations sur les méthodes expérimentales permettant d'étudier un spectre lumineux. L'enseignant débute cet épisode en présentant des connaissances liées aux spectres d'absorption pour enchaîner ensuite avec l'exemple du spectre du soleil en opérant une transition par le rôle des raies noires dans l'analyse des spectres. Après ce développement sur le spectre du soleil, un retour est opéré vers les aspects théoriques liés au modèle des spectres d'absorption puis les modalités d'analyse du spectre de la lumière blanche impliquant l'utilisation du spectroscope sont évoquées. L'épisode 3 (13 min 16), qui se caractérise par le faible nombre d'interventions de l'enseignant alors qu'il s'agit de l'épisode le plus long, est consacré à l'utilisation de modèles, par les élèves, dans le cadre d'exercices faisant appel à des résultats expérimentaux. Le quatrième épisode (11 min 38), qui est celui pendant lequel l'enseignant présente des informations nouvelles, peut être subdivisé en trois temps. Un premier temps pendant lequel l'enseignant introduit l'analyse de la dispersion de la lumière en présentant les dispositifs expérimentaux et les systèmes de représentation qui y sont liés puis en faisant le lien entre cette analyse et les propriétés des étoiles. Dans un deuxième temps, l'enseignant illustre le propos précédent grâce à l'exemple du soleil comme étoile dont on peut étudier la dispersion du spectre lumineux, et donc les raies colorées qui composent ce spectre, pour en déterminer la température. Le dernier temps de ce quatrième épisode permet à l'enseignant de proposer une synthèse de l'épisode en cherchant à faire construire un modèle du lien entre propriétés thermiques des étoiles, émission de radiations liées à ces propriétés thermiques et couleurs du spectre lumineux. Enfin un cinquième épisode (8 min 59) conclut la partie analysée de la séance. Pendant cet épisode, l'enseignant présente une synthèse de la séance pendant laquelle les différents savoirs abordés au cours de la séance (et peut-être des séances précédentes) sont reliés aux activités effectuées par les élèves.

Laurent Talbot & Aline Arrieu-Mutel

1) Une réponse de 4-5 lignes à la question: Concevez-vous que votre analyse peut rendre compte de la logique de l'action du professeur et des élèves dans la séance ?

Notre ambition heuristique est d'étudier les pratiques d'enseignement de ce professeur non pas pour les modifier, ni les transformer ou les évaluer mais bien pour tenter de les décrire (mise à plat), les comprendre (recherche de sens) et de les expliquer (recherche de cohérence). Ainsi, notre projet est bien de rendre compte de la logique des pratiques d'enseignement du professeur en lien avec les apprentissages des élèves. Pour ce faire, nous nous centrons, sur son activité verbale, ses ressources personnelles et le contexte dans lequel elles s'opèrent en nous inspirant du modèle socio-cognitif de Bandura (1985).

2) Une « mise en intrigue » de 8-10 lignes de la séance. Comment, à la lumière de votre analyse, raconteriez-vous la séance ?

La séance dure 55'48 exactement. Elle se déroule en deux phases selon nos critères d'observation. La première qui dure une vingtaine de minutes est consacrée au contenu des connaissances scientifiques en jeu lors des séances précédentes (activité didactique) et à la gestion de l'organisation « matériel » (activité pédagogique). Les actions verbales, notamment celles en lien avec l'évaluation des lycéens, sont plutôt individualisées.

Pendant la seconde phase, les aspects didactiques deviennent plus prégnants et l'enseignant expose, transmet au groupe classe en individualisant moins.

Durant toute la séance, le total d'actions verbales individualisées du professeur est relativement important, il s'adresse fréquemment à un seul élève (dans 46 % des cas) alors que généralement, les professeurs du secondaire ont un taux d'individualisation moins important (de l'ordre de 30 %). Il s'adresse de façon identique aux filles et aux garçons, nous n'observons donc aucune différenciation de l'activité verbale de cet enseignant (y compris en ce qui concerne ses activités évaluatives) en fonction du sexe de ses élèves d'un point de vue qualitatif ou quantitatif. De même, il s'adresse de façon comparable aux élèves qu'il juge faibles et forts au moment de la séance même si les élèves faibles reçoivent un peu plus de renforcements négatifs et sont appelés plus souvent par leur prénom.

L'activité verbale évaluative formative et sommative est présente tout au long de la séance. Tout en exposant des connaissances de manière collective dans la seconde phase de la séance, nous observons toutefois la présence de feedbacks individualisés informant le professeur de l'état de la construction des connaissances de la part des élèves qui lui sont confiés. Comme pour la première phase, la répartition de ces actions verbales évaluatives n'est pas différenciée selon les statuts des élèves.

En fait, l'activité du professeur est en cohérence avec ses représentations professionnelles. Elles sont positives et tournées vers le fait de ne pas laisser d'élèves « *sur le bord de la route* ». Cette activité et ses représentations professionnelles sont également en lien avec la dimension contextuelle, notamment celle liée à la formation de l'enseignant qui est conséquente tant du point de vue des connaissances disciplinaires que didactiques et pédagogique (ENS, agrégation et doctorat en sciences de l'éducation).

Andrée Tiberghien

1) Une réponse de 4-5 lignes à la question : *Concevez-vous que votre analyse peut rendre compte de la logique de l'action du professeur et des élèves dans la séance ?*

Oui elle peut rendre compte, même si je pense ne pas être très claire sur le terme action dans ma méthodologie.

Il y a des actions au sens du professeur ou d'un élève qui écrit ou prend une mesure mais en fait j'ai utilisé action à un autre niveau : du type action d'ajustement du professeur aux élèves ou l'inverse

2) Une « mise en intrigue » de 8-10 lignes de la séance. Comment, à la lumière de votre analyse, raconteriez-vous la séance ?

Avant de commencer la narration, il faut avoir à l'esprit que cette séance en classe entière se situe après une séance en demi-classe au cours de laquelle les élèves ont réalisé des expériences. Cette narration pourrait s'intituler « vers un recalage entre le temps d'enseignement et le temps d'apprentissage ».

La séance démarre par un rappel du professeur qui mentionne que les élèves auraient dû terminer une activité. Il est interrompu par un élève qui dit que c'était trop difficile. Le professeur accepte et dit que cela va être repris. Cet échange est un des signes de la reconnaissance mutuelle de l'écart entre la demande du professeur et l'état d'avancement des élèves. Après une courte explication du professeur sur ce qu'il considère comme difficile dans

l'activité à terminer, en l'occurrence la différence entre les spectres d'émission et d'absorption, *le professeur et les élèves s'emploient à combler cet écart* essentiellement pendant le travail en petits groupes qui débute vers la dixième minute et dure près d'un quart d'heure. Le professeur distribue les documents manquant à une partie des élèves, répond à leurs questions ; ces derniers peuvent manifester leur incompréhension, le professeur leur répond en termes d'explication. Ensuite, celui-ci, en classe entière, corrige les activités (qui comportent des expériences) faites la séance précédente en partant, à la demande de certains élèves, de la 1^{re} qui introduit aux spectres ; il aborde ensuite l'activité 2 qui porte sur les liens entre la couleur de l'objet qui émet la lumière ou la composition de son spectre et sa température. Cette reprise *n'est pas une simple correction*, le professeur présente d'abord le cadre général théorique donné dans le texte du modèle et situe la situation étudiée dans ce cadre. Pendant cette reprise des premières activités, certains élèves posent des questions qui sont dans le sujet mais qui manifestent une compréhension superficielle. Le professeur y répond systématiquement. De même l'utilisation par le professeur de différents spectres, conduit quelques élèves à poser des questions qui montrent qu'ils ne « voient » pas les spectres comme le professeur ; ceci manifeste ainsi que, pour certains élèves, un décalage entre les activités réalisées et leur compréhension conceptuelle subsiste. Dans la dernière partie, vers la 40^e minute, il introduit un diagramme dit HR utilisé par les astrophysiciens (magnitude et température superficielle des étoiles) et une vraie photo de galaxie en faisant un lien avec un exercice fait dans le chapitre précédent. Plusieurs élèves manifestent qu'ils suivent de près ce qui est traité par le professeur, ils corrigent spontanément le professeur sur la couleur d'une étoile en lien avec sa température, ils anticipent la lecture que fait le professeur du diagramme HR. Le décalage n'apparaît pas dans cette partie. Cette séance a duré environ 55 minutes et on peut noter qu'après 5 minutes de pause la séance reprend ce qui peut expliquer qu'il n'y a pas de conclusion.

Abdelkarim Zaid

1) *Une réponse de 4-5 lignes à la question : Concevez-vous que votre analyse peut rendre compte de la logique de l'action du professeur et des élèves dans la séance ?*

Oui ! Notre analyse avance en effet deux propositions (au sens logique) quant à l'évolution de l'action de l'enseignant, envisagée du point de vue des performances didactiques des élèves. D'une part, l'évolution de l'action de l'enseignant est déterminée par des prises de décisions par l'enseignant pour faire évoluer la séance à travers ses différentes phases : préparation des élèves, travail en groupe et structuration/évaluation. D'autre part, à l'intérieur de chaque phase, les performances didactiques des élèves constituent un moteur essentiel, et non exclusif, de l'évolution de l'action de l'enseignant et du système didactique.

2) *Une « mise en intrigue » de 8-10 lignes de la séance. Comment, à la lumière de votre analyse, raconteriez-vous la séance ?*

De prime abord, la séance nous a paru comme une situation d'enseignement frontal marquée par une omniprésence de l'enseignant et un statut passif des élèves. C'est en effet une situation fortement contrainte où l'enseignant corrige des exercices en sciences physiques tout en apportant progressivement de nouveaux contenus, essentiellement des modèles pour interpréter et caractériser la lumière d'étoiles lointaines. Or, l'analyse de l'action de l'enseignant, conçue comme action sur les performances didactiques des élèves, nous a permis de dévoiler une évolution de l'action plus nuancée, plus subtile. Que ce soit pour expliquer la consigne ou pour corriger les exercices, l'action de l'enseignant prend en compte les performances des élèves et traduit de manière constante les caractéristiques d'un processus de modélisation, une dynamique entre référent empirique et modèle construit. Du côté des élèves, si les performances manifestées mettent en évidence l'appropriation de la signification de certains modèles et leur adaptation à de différentes situations, elles ne permettent cependant pas de conclure quant à une construction intellectuelle modélisante.