



## Les formes de la parole dans l'entretien formatif d'auto-confrontation

*Speech forms in self-confrontation training interview*

**Itziar Plazaola Giger et Arantza Ozaeta Elorza**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/966>

DOI : 10.4000/activites.966

ISSN : 1765-2723

### Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

### Référence électronique

Itziar Plazaola Giger et Arantza Ozaeta Elorza, « Les formes de la parole dans l'entretien formatif d'auto-confrontation », *Activités* [En ligne], 11-2 | Octobre 2014, mis en ligne le 15 octobre 2014, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/966> ; DOI : 10.4000/activites.966

---



Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# Les formes de la parole dans l'entretien formatif d'auto-confrontation

**Itziar Plazaola Giger**

Université de Genève (CRAFT) et Université de Mondragon (Pays basque)  
ch. du Genévrier, 16, 1806, St.-Légier (Suisse)  
Itziar.Plazaola@gmail.com

**Arantza Ozaeta Elorza**

Université de Mondragon (Pays basque) Groupe de recherche Miker  
Mondragon Unibertsitatea, HUHEZI, Dorleta auzoa, 20540 Eskoriatza, Gipuzkoa, (Espagne)  
aozaeta@mondragon.edu

## ABSTRACT

**Speech forms in self-confrontation training interview.** This paper examines self-confrontation as an experienced language activity, with attention to the physical dimension of speech in the making. It defends the relevance, particularly for training, of the study of interviewing as a fully-fledged activity, and not just as a means to acquire knowledge about some other activity. The analysis focuses on self-confrontation interviews conducted with two novice pre-school teachers faced with class session recordings made during an internship with responsibility. The interviews were conducted after a month, for the purpose of research and design of training devices, that is to say that this research fits into the more general framework of training devices. The method is based on the operationalization (enunciation and discourse) of *speech forms* in dialogue, which allows us to study the dynamics of self-confrontation as a global language activity of interactive typification, of both the work activity performed and the action projects that emerge from it. The study shows how, under certain conditions, interviews involving a confrontation with one's activity give rise to certain phenomena that are key to training: staging of a fictional return to the activity (through gesture and speech) and mimetic models of its transformation, in which verbal and gestural representations configure the alternative activity imagined. The two cases in the study have contrasting speech forms, which helps to highlight those that seem richer from the perspective of effective training.

## KEY WORDS

teacher training, activity analysis, self-confrontation, typification, speech forms

## 1.- Introduction

L'auto-confrontation comme méthode d'analyse de l'activité humaine s'est généralisée ces dernières années, au point de devenir un élément central dans la recherche, dans l'intervention et dans la formation d'un large courant en formation d'adultes qui se désigne comme « orientée activité ». Fortement influencé par l'ergonomie (Leplat, 2000 ; de Montmollin, 1996), se référant à diverses théories de l'action ou de l'activité (pragmatisme, phénoménologie, énaction, interactionnisme social, cognitivisme, etc.) ce courant, très présent en milieu francophone, se répand vers d'autres régions. Des ergonomes, des didacticiens, des formateurs et des chercheurs ayant des positions épistémologiques et

théoriques contrastées l'adoptent dans leurs études des pratiques sociales : industrie, création musicale, enseignement, formation, santé, etc. Depuis sa parution en tant que méthode (von Cranach, & Harré, 1982) l'auto-confrontation a pris diverses formes : confrontation individuelle avec accompagnement du chercheur, formateur ou intervenant (Falzon & Mollo, 2004 ; Ria, & Leblanc, 2011 ; Theureau, 2005), confrontation individuelle en solitaire, en duo d'acteurs accompagnés ou non par un tiers, en collectif, etc. (Clot, Faïta, Fernandez, & Scheller, 2000 ; Faïta, & Vieira, 2003). Des boucles successives sont quelquefois réalisées, avec confrontation aux images de l'auto-confrontation elle-même (Leblanc, sous presse). Cette fécondité témoigne de la puissance heuristique, formative et transformative qu'on accorde à cette méthode : d'où l'intérêt et la nécessité de persister dans l'exploration de ce qui fait sa force.

De manière schématique, les différentes positions théoriques sur l'auto-confrontation peuvent être situées tout au long de deux axes. Le premier concerne le lien postulé entre l'expérience de l'acteur dans l'activité et sa verbalisation différée, ce qui dépend, à son tour, des présupposés concernant l'activité langagière : une vision du langage comme transparent, simple support de contenus exprimés vs le langage comme constituant l'action, le reconfigurant. Les positionnements théoriques conditionnent selon un second axe le statut méthodologique que l'on accorde à l'auto-confrontation : porte d'entrée méthodologique à la connaissance d'une activité précise vs activité langagière (autonome, dialogique) dans laquelle l'acteur s'engage pour connaître sa propre activité et secondairement pour la faire connaître au chercheur ou au formateur. L'entretien est alors le lieu même de construction de significations, de développement de l'acteur, voire, de développement du collectif professionnel.

Parmi ceux qui ont contribué à la mise en valeur actuelle de l'auto-confrontation en tant que méthode, le programme de recherche empirique « cours d'action » en fait l'un des observatoires de son atelier méthodologique, parallèlement à l'entretien de remise en situation par des traces matérielles de l'activité (Theureau, 2010). Dans une articulation serrée avec le cadre théorique éactif du programme (et notamment ses hypothèses ontologiques et épistémologiques), l'auto-confrontation devient la source de données verbales et gestuelles, traces qui expriment la conscience préreflexive de l'acteur durant l'activité à l'étude. Cette conscience ne peut en effet être saisie que de manière différée, étant donné l'incompatibilité d'un déploiement en synchronie avec l'activité elle-même. Le caractère dialogique de l'auto-confrontation est présenté dans ce cadre comme une propriété de la manifestation, de l'expression de cette conscience. Du point de vue de la conduite de l'entretien, cette position exige de contraindre fortement la verbalisation de l'acteur sur l'activité qu'il s'agit d'étudier. Dans ces approches des auteurs (Riff, Pérez, Grison, & Guérin, 2000) discutent ces options, et notamment l'exigence que l'activité en visionnement soit le seul objet des commentaires de l'acteur. Ils critiquent le fait que dans sa définition en tant que méthode son statut d'activité située, d'une part et distribuée (entre les participants et avec les images de l'activité étudiée) d'autre part, soit ignoré.

L'approche de la « clinique de l'activité » (Clot et al., 2000) est l'une des représentantes d'une autre position. Dans ce courant, il est question de la dynamique d'action des sujets, notamment dans l'activité collective au travail. L'auto-confrontation croisée que ce courant privilégie en cohérence, tant avec ses références vygotkiennes, qu'avec leur objectif clinique de transformation du milieu de travail, est une méthodologie de co-analyse entre pairs, laquelle est vue comme lieu de développement de l'expérience professionnelle du collectif, de ses conflits vitaux. L'entretien est étudié en tant qu'activité dialogique selon l'orientation bakhtinienne. Dans cette deuxième position, un nouvel objectif se rajoute à celui de la connaissance au travers du dialogue : celui du développement du métier.

Dans cet écrit, nous proposons des éléments théoriques, partiellement distincts des orientations évoquées plus haut, éléments susceptibles d'enrichir nos connaissances sur

l'auto-confrontation. Dans l'approche de l'analyse de l'activité en formation que nous tentons de construire, nous considérons l'auto-confrontation comme un lieu majeur d'élaboration de significations. Il s'agit d'étudier l'entretien en tant qu'interaction langagière vécue, sa nature corporelle et située, en soulignant le rôle médiateur du langage dans la mise en forme des actions, des états mentaux, de l'expérience et son caractère dialogal. L'activité même de production langagière est visée, avec les tâtonnements, les jeux, les analogies, les associations libres qui sont le propre de la « parole opérante ». Merleau-Ponty la décrit comme : « ... la parole qui se cherche tout en cherchant à dire quelque chose qu'elle ne sait pas d'avance. [...] Cela signifie que toute parole est à la fois pro-jet ouvert sur le futur de ce qu'elle a à dire, que ce futur, déjà, lui appartient, et qu'en ce sens [...] la parole réfléchit le sens déjà déployé au sens qui reste encore à déployer. » (cité par Richir, 1988, pp. 136-137).

Ces propositions théoriques s'articulent avec un questionnement empirique et méthodologique en lien avec la formation. Nous avons en effet constaté dans nos propres recherches sur la formation que les entretiens d'auto-confrontation, même lorsqu'ils concernent un groupe homogène d'acteurs tels que les enseignants novices, et même lorsqu'ils ont été produits dans des dispositifs de recherche similaires, présentent des grandes différences. D'où l'intérêt d'une étude empirique des phénomènes à l'oeuvre, lorsqu'un acteur en formation parle de l'activité qu'il a réalisée avec le formateur-chercheur, face à des images de l'activité d'enseignement. En quoi et sous quelles conditions l'auto-confrontation favorise-t-elle chez l'acteur des projets de transformation ? Dans une démarche de recherche ascendante, il s'agit de saisir les phénomènes formatifs que ces entretiens génèrent, en dégagant les conditions qui les favorisent ou au contraire les empêchent. D'autre part, un volet d'exploration méthodologique fait partie du projet de recherche. Il s'agit d'examiner l'intérêt de la méthode d'analyse des formes de la parole dans le dialogue en tant qu'outil pour l'étude des dimensions formatives de l'entretien.

Cette recherche participe aux travaux du réseau de formateurs-chercheurs de l'enseignement des langues au Pays basque (HIPREST), lequel travaille sur la formation initiale et continue d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire (Plazaola, Ruiz Bikandi, Arregi, Badiola, Iriondo, Zulaika, sous presse ; Plazaola, & Ruiz Bikandi, 2012 ; Sainz Osinaga, & Ozaeta Elorza, sous presse). Le réseau se donne pour objet d'étude le travail réel de l'enseignant selon une approche qui se caractérise par : a) La primauté de l'étude de l'activité d'enseignement (novice et expérimentée) en situation de travail réel (Clot, 2008 ; Plazaola & Durand, 2007 ; Lussi Borer & Muller, sous presse ; Yvon & Saussez, 2010) ; b) La finalité de conception d'environnements de formation (Félix & Espinassy, 2012 ; Leblanc & Ria, 2010 ; Meyer, 2010) ayant pour cible plus particulièrement la formation à l'enseignement de(s) la langue(s). La réalisation d'activités d'enseignements enregistrées et les auto-confrontations à l'activité propre ou à celle d'autrui (pair, expérimenté), caractérisent ces formations. D'autre part, la recherche s'articule étroitement sur une conception technologique des environnements de formation (Durand, 2008).

Les cas présentés dans cet écrit concernent les entretiens d'auto-confrontation de deux futures enseignantes du préscolaire (au retour d'un stage en responsabilité) avec leur formatrice-chercheuse. L'analyse rend compte du cheminement de leur interaction dialogale face à l'activité d'enseignement visionnée. L'article présente en §2 et §3 les outils théoriques et méthodologiques puis en §4 l'analyse et les résultats et, enfin, §5 la discussion.

## **2.- Repères théoriques pour l'étude de l'activité au travail et de l'interaction verbale dans l'auto-confrontation**

L'orientation théorique de ce travail emprunte différentes théories de l'action ou de l'activité. La phénoménologie de l'action sociale (§ a) est l'une de ces références. Nous nous référons à la théorie pragmatique du monde de la vie quotidienne de Schütz telle qu'elle est présentée par Cefaï (1994). Cet auteur souligne les distances prises par Schütz vis-à-vis de

Husserl et son projet transcendantal pour développer une phénoménologie de l'attitude naturelle. Cette orientation permet de considérer l'acteur engagé dans la situation d'action en s'appuyant sur les expériences d'activités déjà réalisées et notamment sur les modèles sociaux en vigueur dans le cadre des pratiques sociales concernées. D'autre part, l'étude énonciative de l'activité langagière des entretiens s'articule (§b) sur les apports de la linguistique russe des années vingt qui s'est intéressée au dialogue et considère l'événement langagier dans ses liens avec le contexte (matériel et social) en tant qu'événement vécu. Cette approche permet de souligner dans les analyses des activités langagières, leur corporéité : langage corporel, voix, gestes, tempo, font partie du fait linguistique global<sup>1</sup>.

## 2.1.- Typicalité et typification comme ressources pour l'action

La théorie de la typicalité élaborée par Schütz rend compte de l'appréhension des objets d'expérience et de la construction des contextes de sens : « ... la connaissance de chaque individu [...] est [en grande partie] socialement dérivée [...]. Elle est transmise sous la forme d'aperçus, de croyances plus ou moins bien fondées ou aveugles, de maximes, de modes d'emploi, de recettes concernant la résolution de problèmes typiques, c'est-à-dire concernant l'atteinte de résultats typiques par l'application typique de moyens typiques. » (Schütz, 2007, p. 119).

Le processus de réflexion qui sous-tend l'appréhension de l'expérience consiste en un retour sur la durée pour y ressaisir des phases écoulées, passées, du flux des configurations phénoménales. L'acteur opère sur les configurations déjà rencontrées (« schèmes d'expérience » qui s'incarnent dans les activités pratiques, mais non réifiées en représentations mentales), des synthèses d'identification et de reconnaissance qui se cristallisent en des « types d'activité » (Cefaï, 1994). Ce procès exige une activité de typification de la part de l'acteur. L'appréhension des objets d'expérience est toujours rattachée à des contextes de sens, à des structures de pertinence, les rendant disponibles pour les activités pratiques. Il n'y a pas de type en général, mais seulement des types indexés à des problèmes pratiques ; les types ne sont pas des concepts de l'activité intellectuelle, leurs relations ne sont pas réglées par les lois de la logique formelle. La typification ainsi définie se distingue des opérations de catégorisation considérées dans les théories de la connaissance pour devenir le propre des activités pratiques. Elle est impliquée tant dans la dynamique du projet d'action que dans celle de l'intercompréhension entre interactants (Quéré, 1994). En effet, typicalité et typification ont leur lieu à même le matériau phénoménologique, ce sont des configurations phénoménales dans lesquelles résonnent des moments de remémoration et d'anticipation de l'expérience (Cefaï, op. cit. p. 110).

L'approche phénoménale du vécu, qui est le propre de l'étude de l'action sociale chez Schütz, n'a pas été développée, à notre connaissance, en direction de l'étude des activités langagières en tant que telles. C'est pourquoi d'autres apports théoriques seront convoqués dans ce qui suit : la linguistique russe des années vingt d'une part, et pour l'opérationnalisation de ces positions théoriques, les outils de l'analyse énonciative et du discours (Bronckart, 1997).

## 2.2.- Les formes de la parole

L'étude des entretiens entre les acteurs s'inscrit dans une tradition (allant de Humboldt au pragmatisme) qui défend une conception non représentationniste et non-instrumentale du langage pour souligner le rôle constituant de celui-ci : le langage ne représente pas, ne reflète pas une réalité indépendante, déjà formée d'entités (objets, faits, événements, actions, états mentaux, personnes, relations, processus, institutions). Le langage est le médiateur par

<sup>1</sup> Filliettaz et Bronckart parlent de « l'énoncé total » (2004) les dimensions non-verbales ayant le statut de contexte.

excellence à la fois de la construction d'un monde d'objets et de sujets, de l'organisation de l'expérience et de la formation de la pensée dans l'expression (Queré, 1994).

La linguistique russe des années vingt appartient à cette tradition. Elle s'est intéressée à la langue vivante, parlée, échangée. Elle offre ainsi un regard pertinent sur les phénomènes que nous étudions lorsque nous traitons l'auto-confrontation comme un dialogue. Privilégier le dialogue veut notamment dire rendre compte du rôle de l'autre, ainsi que du rôle des corps se parlant et s'écoutant, de leur mimique, de leur gestuelle, des inflexions de leurs voix, de leurs affects (Bertau, 2008). Le dialogue est pour Jakubinskij<sup>2</sup> une forme directe de l'interaction verbale, dont la nature orale est l'une des clés pour analyser le rôle de la perception visuelle et auditive de l'interlocuteur lors de l'interaction. L'auteur souligne l'importance de l'intonation, du ton, du timbre et des mimiques lorsqu'un auditeur prend une attitude par rapport au locuteur et par rapport à son énoncé. La part linguistique ne disparaît pas pour autant, mais les moyens (non verbaux) sont considérés comme porteurs de nuances de sens, ils ont « une signification communicative et déterminent la compréhension de la parole et de l'état d'esprit d'un interlocuteur mieux que les mots avec leur sens courant » (Jakubinskij, 1923, p.125 cité par Ivanova, 2003). En fonction de tels éléments, l'auditeur oriente ensuite son propre « point de vue » dans la poursuite de la conversation.

Un autre des principes du dialogue concerne l'alternance des répliques, soit par le changement de locuteur soit par l'interruption. Celle-ci est liée à la nature fondamentalement incomplète, inachevée du dialogue : chaque réplique est déterminée par une réplique précédente de l'interlocuteur. En même temps les énoncés ne suffisent pas pour expliquer l'intercompréhension. L'auteur fait appel au concept d'aperception pour englober la totalité de l'expérience du cours du dialogue à un moment donné.

La diversité des formes fonctionnelles de la parole est le concept central de Jakubinskij, concept qu'on retrouve, dans ses grandes lignes, dans l'idée de genre chez Bakhtine que le courant de la clinique de l'activité a développée (Clot, & Faïta, 2000 ; Duboscq, & Clot, 2010 ; Faïta, 2011), ainsi que dans le traitement de la parole intérieure chez Vygotsky (Friedrich, 2005). Pour Jakubinskij (cité par Bertau, 2008) : « L'activité mutuelle fait naître certaines formes qui sont antécédentes à la parole, et sont conditionnées par l'activité mutuelle. Les formes sont une fonction de la façon dont nous pouvons et nous voulons interagir à l'aide de la langue. » (p.10). Cet auteur défend une analyse rigoureusement linguistique des différentes formes fonctionnelles de la parole, observables dans l'activité langagière, laquelle inclut les facteurs non verbaux notés plus haut.

Dans la continuité de ces travaux, Volochinov a développé (Volochinov/Bakhtine, 1929/1977) une théorie de l'interaction verbale fondée sur la critique du subjectivisme individualiste, qui s'appuie sur l'énonciation-monologue comme fait langagier majeur, par opposition à l'interaction dialogique conceptualisée par lui comme première. La théorie de l'expression du courant subjectiviste fondée sur la distinction entre le contenu (intérieur) et son objectivation extérieure pour autrui (ou pour soi-même) est remise en cause. En s'y opposant de manière radicale, Volochinov défend l'idée que l'activité mentale, tant le contenu que son objectivation externe, sont créés d'un seul et même matériau : « ... puisqu'il n'existe pas d'activité mentale sans expression sémiotique. D'autre part, le centre organisateur et formateur ne se situe pas à l'intérieur, mais à l'extérieur, [...] c'est l'expression qui organise l'activité mentale » (op. cit p. 122). L'auteur rejoint ainsi la tradition non-représentationniste et non-instrumentale à laquelle nous nous référons.

<sup>2</sup> Son étude de la parole dialogale (1923) a été traduite par Ivanova et Sériot (Ivanova, 2012). Ivanova y présente aussi une étude. Voir aussi Bertau (2008).

### 3.- Éléments méthodologiques : conduite et analyse des entretiens

Les entretiens qui seront analysés dans ce qui suit, d'une durée d'environ une heure chacun, ont été réalisés et enregistrés en vidéo dans un cadre de recherche par des acteurs de la formation. Les deux étudiantes qui ont déjà fini leur formation ont accepté de participer à la recherche et ont prêté les enregistrements vidéo qui avaient été réalisés lors de leur dernier stage en responsabilité. Les entretiens de recherche ont lieu environ un mois après la fin de la formation. En effet, le dispositif de formation existant fait appel à des enregistrements, mais ne prévoit pas d'auto-confrontations. C'est pourquoi nous qualifions le travail analysé ici de recherche « inséré » dans le cadre de la formation existante ; nous parlons aussi d'acteurs de la formation. La chercheuse qui mène l'entretien est leur ancienne formatrice. Elle est, elle-même, en cours de réorientation en analyse de l'activité selon les présupposés présentés plus haut.

Les préoccupations majeures de la formatrice-chercheuse dans le guidage de l'entretien sont, d'une part, de focaliser l'activité qui se déploie dans les images en encourageant l'étudiante à décrire son expérience et, d'autre part, d'adopter une attitude non normative vis-à-vis de la séance filmée. De plus, notons qu'il n'y a pas de critères a priori de sélection d'extraits, l'enregistrement se déroule en continu. Les deux partenaires l'interrompent pour commenter l'activité visionnée. Aucune désignation des activités réalisées lors de la leçon n'est évoquée d'avance. Par ailleurs, la formatrice laissera son interlocutrice se référer à d'autres activités voire à d'autres dimensions de l'activité, par exemple ses buts, sa planification, les activités ordinaires dans cette classe, etc.

Les critères de conduite de l'entretien et de l'analyse découlent de l'orientation théorique présentée plus haut. En ce qui concerne l'analyse il s'agit de repérer (a) la dynamique interactive du dialogue, les formes de la parole qui se déploient dans l'entretien ; nos présupposés concernant l'organisation de l'expérience de l'acteur dans la typicalité nous conduisent vers, (b) l'examen des types au travers lesquels l'acteur saisit les objets d'expérience, comment il opère la descente vers l'individualité de l'expérience décrite, comment il les typifie ; (c) quels sont les ancrages énonciatifs des discours produits, étant donné que ceux-ci témoignent du positionnement de l'énonciateur vis-à-vis de l'activité décrite.

L'analyse saisit les dynamiques interactionnelles selon une approche multimodale (Fillietaz, 2009 ; Kress, & van Leeuwen, 2001) laquelle prend compte de la diversité de ressources sémiotiques mobilisées par les interactants, notamment celles qui relèvent des dimensions corporelles et du milieu matériel (dans ce cas-ci tout particulièrement les images de l'enregistrement) et leurs articulations aux productions verbales. Trois plans sont privilégiés :

#### **Les formes de la parole dans l'auto-confrontation**

Un premier niveau d'analyse vise à identifier la forme fonctionnelle de la parole dans l'interaction des partenaires : enseignante novice et chercheuse, vis-à-vis de l'activité en cours de visionnement.

On tiendra compte de l'attitude générale des interlocuteurs (accord, remise en question de la parole du partenaire, résistances, gêne, etc.) qui se manifeste durant l'activité de confrontation interactive aux images. Les données qui renseignent cette analyse sont recueillies grâce à l'enregistrement de l'entretien et concernent notamment les modes de communication non verbale qui s'articulent au discours, à savoir, la gestuelle corporelle et faciale, les regards entre les partenaires et vers l'écran, le ton de la voix et ses modifications, les rires, le tempo des prises de parole.

#### **Le parcours thématique et la typification secondaire des activités**

La dynamique du parcours thématique dans l'entretien se caractérise par l'émergence et le

devenir des objets de discours à propos de l'activité. On considère que la caractérisation langagière de l'activité par un énonciateur qui la décrit est typifiante. Pour la distinguer de la typification (pré-verbale) que les acteurs opèrent en cours d'activité, nous l'appellons typification secondaire. Dans cette analyse, on examine tout d'abord comment les activités prennent-elles forme dans le discours, leur désignation, leurs descriptions. Du point de vue de la dynamique de l'interaction, il s'agit d'étudier si les dénominations d'une action (la désignation d'un type précis) et ses typifications ont été reprises par le partenaire ou au contraire, si elles sont oubliées, négociées, rejetées, remplacées par un autre type.

### **L'ancrage énonciatif**

Il s'agit de rendre compte de l'espace-temps depuis lequel on énonce un propos sur l'activité. Plus concrètement du rapport entre le monde discursif énoncé et la situation de production : ces deux « mondes » sont-ils disjoints (comme dans la narration où il est question d'un monde fictionnel) ? Ou, au contraire, sont-ils conjoints ? Dans ce cas le discours se réfère au même monde dans lequel se déroule l'entretien (Bronckart, 1997).

Pour l'analyse nous procédons comme suit :

(1) Dans un premier temps il s'agit de repérer les différentes phases de l'entretien pris dans sa globalité, en prenant comme critère les positions mutuelles des interlocuteurs. Deux aspects sont ciblés, à savoir, le degré d'interactivité des partenaires de l'entretien (rapprochement des positions, attitude de négociation vs éloignement, distance) ; d'autre part, l'accord vs le désaccord entre les interlocuteurs. Ex. : Dans le premier entretien on observe un monologue de l'enseignante lequel traverse l'ensemble de l'entretien. À l'intérieur de ce discours englobant, on note trois interventions majeures de la part de la formatrice lesquelles interrompent l'exposé (voir l'analyse détailler §4). La position du corps et la gestuelle, les regards des acteurs entre eux et vis-à-vis de l'enregistrement de l'activité observée, le ton de la voix, etc. sont des données qui contribuent à caractériser ces différents passages. Dans ce cas-ci l'ensemble des ressources communicatives relève de l'exposé monologique. L'enseignante dirige le regard par petits coups rapides vers ses notes et vers un point distant qui couvre l'écran, mais ne le fixe pas. À aucun moment elle ne pointe l'écran pour désigner un élément. Elle interagit visuellement très peu avec la formatrice, même lors des interruptions dans lesquelles les désaccords se manifesteront.

À l'intérieur de chacune des parties, l'analyse étudie plus précisément (2) les contenus discursifs qui sous-tendent les rapprochements ou les prises de distance observées. L'examen du parcours thématique et des typifications des actions en rendent compte (les activités dont on parle, la structuration discursive de l'activité thématisée, c'est à dire, les agents, leurs modes d'effectuation, les évaluations dont elles font l'objet, etc.). Ex. : la partie monologique se présente comme un rapport d'une action rationnelle : but, actions décrites de manière factuelle, considérations sur les élèves, antécédents, puis, quelques évaluations sommaires (voir début de l'extrait 1).

D'autre part (3) l'analyse est attentive au monde discursif dans lequel l'acteur place l'activité en question, c'est ce qu'on appelle en analyse du discours l'ancrage énonciatif. (Les interlocuteurs parlent-ils d'une activité réalisée, observée, imaginaire, projetée, etc. ?). Ex. : la partie rapport de l'enseignante se construit avec des temps du présent et du passé composé, elle est ainsi rendue présente, placé dans un univers discursif qui se trouve en conjonction avec celui de l'ici et maintenant de l'entretien (« ici je suis en train de... » ; « le machiniste a identifié... il les a posés... »). De manière linéaire l'enseignante déroule ainsi le fil des événements, et ceci, sans convoquer d'autres situations d'action, d'autres expériences ou d'autres activités possibles.

## **4.- Analyses et résultats**

L'analyse des formes fonctionnelles de la parole dont les extraits illustrent quelques

éléments saillants a montré, dans les deux entretiens à l'étude, des figures qui seront définies plus bas par leurs traits distinctifs. Les formes (a) l'exposé monologal, (b) le dialogue convergent et (c) la négociation divergente seront distinguées. Ces différentes formes peuvent se présenter à l'intérieur d'un même entretien.

#### 4.1.- Forme d'exposé monologal

Nora (N) a réussi ses études brillamment. Lors de son stage en préscolaire avec des élèves de 4 ans, elle a conçu et réalisé une séquence sur la Chine qui a duré une semaine. Elle a traité de géographie, de culture, etc. N présente à la formatrice-chercheuse (F) des extraits des enregistrements réalisés. Dès le début de l'entretien, N déroule un discours de restitution. La formatrice-chercheuse lui a proposé de revoir son travail en classe et de commenter ce qui est arrivé et ce qu'elle a ressenti, en insistant sur le fait que ce qui intéressait la chercheuse était le point de vue de celui qui se trouve dans la position de l'acteur, le regard de l'intérieur de l'activité. À la demande de F, N prend la parole (pendant 3 minutes) et décrit trois séquences qu'elle a choisies pour rendre compte de son activité d'enseignement. Elle les commente en suivant une organisation régulière de son discours : présentation ou description du déroulement de l'activité, états mentaux-émotionnels, but, contraintes du milieu, états mentaux des élèves et, enfin l'évaluation. Elle procède ainsi à la typification de l'activité sous une forme monologale.

Durant son intervention, l'enseignante regarde ses notes, survole l'écran, n'entre pas en interaction visuelle avec la chercheuse. La longue prise de parole relève du compte rendu préparé à l'avance. Son commentaire comporte des expressions telles que : « mon objectif au travers ces questions était de... », « j'explique ce que nous allons faire la semaine prochaine... ». C'est elle qui désigne le type d'actions dont il s'agit (« le cercle », « les coins ateliers »). Ces énoncés s'accompagnent d'une position corporelle posée et maîtrisée (voir photo).

L'entretien rencontre trois passages où la formatrice-chercheuse pointe des éléments critiques que l'enseignante ne relèvera pas. Le premier correspond au moment où la chercheuse insiste sur ce que son thème induit comme traitement des enfants migrants<sup>3</sup> :

(Extrait 1)

N : ici je suis en train d'expliquer où se trouve la Chine... le machiniste<sup>4</sup> a identifié un chinois et un autre [personnage] d'aspect basque... et il les a posés chacun à sa place sur la carte... le chinois en Chine et le basque au Pays basque.

F : Mais le problème est... dans cette classe il n'y a pas de chinois?

N : Non il n'y a pas de chinois

F : Et pas non plus d'africains ? Il pourrait y avoir des basques noirs qu'est-ce qu'on fait de ceux-là?

N : Ce jour nous avons eu... cette semaine-là est venue une fille de Toledo tous les autres sont d'ici... nous n'avons pas... quand la fille de Toledo est venue nous lui avons demandé... Lucia d'où viens-tu ?

Les tours de parole s'accroissent (interventions de la chercheuse et courtes réponses de l'enseignante) et la série de questions-réponses est complétée par une contre-réplique au moyen de laquelle la chercheuse reformule sa question en proposant un exemple (« il n'y a pas non plus d'africains ? »). Elle demande un traitement plus nuancé ou plus complexe (« qu'est-ce qu'on fait de ceux-là ? ») ; N répond par un court récit qui ne répond que de manière indirecte à la question soulevée par la chercheuse.

L'enseignante exprime à deux moments quelles ont été ses difficultés. La première a été de

<sup>3</sup> Les extraits d'entretien ont été traduits du basque.

<sup>4</sup> Rituel consistant à nommer chaque jour un élève machiniste chargé de désigner le jour de la semaine, le mois, etc.

faire parler les enfants timides (ou peu participants). La chercheuse s'aperçoit de cette difficulté et tente de l'accompagner dans l'analyse de ce moment-là de l'activité, mais N se montre peu réceptive :

(Extrait 2)

N :... ce qui se passe c'est que ceux qui racontent leurs expériences ce sont les mêmes enfants que tout à l'heure, c'est-à-dire, ces deux-trois qui aiment beaucoup parler, celui-ci et celui-là (pointe l'écran)... mais le reste... beaucoup sont silencieux et attendent de savoir ce que racontent les autres.

F : quand cela arrive, qu'est-ce qui te passe par la tête ? Comment faire parler les autres ?

N : non bon, moi à ce moment... je tentais d'expliquer et de savoir si eux comprenaient ce que j'étais en train d'expliquer. On apprécie que quelqu'un ait la main levée et fasse un commentaire, mais on voit que ce sont toujours les mêmes ceux qui lèvent la main et ceux qui font un commentaire et que ceux qui sont en silence ne racontent rien de leur propre initiative.

L'enseignante novice ne reprend pas directement la question de la chercheuse. Elle note les avantages d'avoir quelques élèves prêts à prendre la parole et poursuit sa présentation. L'entretien se déroule comme un exposé, avec des brefs récits d'actions. Les segments correspondant à des séquences d'activité-enregistrement se succèdent. À certains moments, lors des explications faites en classe et lors des interventions des élèves, elle met en scène sa propre voix et celle des élèves. L'attitude évaluative est présente, elle donne lieu à de brefs énoncés non développés. La gestuelle corporelle, le mode de signalement de l'écran, etc. montrent une grande aisance. Vers la fin de l'entretien, elle se dit satisfaite du travail réalisé lors de son stage et du déroulement de l'entretien. Un mouvement convergent (de N et F) se produit qui fournit la parenthèse de clôture de l'entretien (Goffman, 1991).

En résumé, soulignons que l'entretien est dominé par l'organisation induite par l'exposé de l'enseignante novice, exposé qui suit un canevas visiblement préparé à l'avance. Les remises en question réalisées par la chercheuse ont peu d'incidence sur le déroulement de l'entretien.

## 4.2.- Forme dialogale convergente

Lors de son stage, Kristina (K), enseignante novice du préscolaire, travaille avec des élèves de 5 ans. L'école prépare une sortie à une ferme école et K réalise plusieurs séquences sur ce thème.

Dès le début de l'entretien K fait une évaluation de son activité sur un mode que nous qualifierons d'engagement mimétique autocritique, celui-ci s'articule sur une écoute d'accompagnement de la part de la formatrice-chercheuse. L'enseignante regarde longuement les images qui défilent, des expressions faciales font transparaître des doutes, des insatisfactions, des préoccupations, des gênes vis-à-vis de l'activité visionnée, affects qu'elle thématise dans ses interventions. La chercheuse répond par des manifestations d'intérêt pour l'expérience vécue et pour l'analyse que l'enseignante est en train de mener (ton bienveillant, sourires). Le tempo des interventions est assez régulier (K : 3-6 tours de parole ; F : 1 tour de parole). La reprise mutuelle d'expressions introduites par l'autre interlocuteur contribue à accorder leurs typifications :

(Extrait 1)

Au démarrage K regarde attentivement l'écran pendant 37sc.

F :... ils ont 5 ans ?

K :... ils ont 5 ans oui et pour être la première journée je leur ai demandé quelque chose d'assez évident (expression moqueuse) le machiniste est là assis et qui est le machiniste ?<sup>5</sup>  
... mais au début je ne savais pas comment commencer...

F : tu étais inquiète

<sup>5</sup> En surligné les expressions, de l'enseignante et des élèves rendues en discours direct, ce qui produit la mise en scène dans l'entretien de l'activité réalisée en classe.

K : oui, oui, j'étais très inquiète oui en voyant la vidéo (pointe la caméra) oui au début j'étais inquiète...

(Extrait 2)

... puis par exemple souvent je leur dis **assis**, mais ils s'assoient pas et je (ne) leur répète pas **assis** jusqu'à qu'ils soient assis...

Lorsque l'enseignante se réfère à l'activité de classe effectuée, elle recourt à des moyens mimétiques : représentation des voix correspondantes à la scène d'action (surlignés dans les extraits) ainsi qu'une gestuelle importante et significative. L'expression « qui est le machiniste ? » reproduit dans l'entretien et en discours direct, la question que l'enseignante pose aux élèves à ce moment-là du déroulement des images. Dans le deuxième extrait, on retrouve le même phénomène, l'expression « assis » est énoncée dans l'entretien avec un changement de ton qui imite sa parole face aux élèves dans la situation d'action.

À l'aide des images qui rendent l'activité réalisée présente dans l'entretien, l'enseignante peut pointer des éléments, les rappeler par des déictiques (ici, celui-là) et mettre en scène l'activité réalisée dans l'entretien. En s'appuyant sur les dimensions de l'activité rapatriées à la situation d'entretien elle peut aussi apporter des transformations (quelquefois en creux) aux aspects qu'elle considère comme devant être améliorés (« je ne leur répète pas », ce que nous interprétons comme l'affirmation qu'elle aurait dû, elle devrait répéter).

(Extrait 3)

... mince **comment je vais commencer maintenant** oui au début j'étais inquiète.

(Extrait 4)

Oui c'était ceux-là ceux qui bougeaient le plus. Donc, c'était... **celui-là, oui, il est là, il percutera peut être** plus tard ils commenceront à se lever ils étaient plus obéissants donc tout le temps c'était (geste de poser des oreillettes) et les autres je ne les ai peut être pas pris tellement en compte.

L'analyse de l'entretien a mis en évidence des passages de représentation de la parole intérieure sous la forme de discours direct (surlignés dans les extraits 3 et 4). L'énoncé « mince comment je vais commencer maintenant » représente une parole intérieure de l'acteur au moment de l'effectuation de la leçon. De même que l'expression : « celui-là, oui, il est là, il percutera peut être » rend compte de la pensée de l'enseignante en cours d'activité à propos d'un élève (« celui-là »). L'enseignante semble douter de la compréhension par l'élève de la tâche en cours. Or, elle souligne qu'elle n'a pas veillé à le vérifier sur le moment, par exemple en s'adressant directement à lui. Les considérations de l'enseignante renforcent son autocritique. Elle note en effet que son attention était focalisée sur quelques élèves plus exigeants en négligeant le reste des élèves. Au moment où les images de cette conduite défilent à l'écran, on remarque le geste des mains (voir, les oreillettes sur son visage) qui parodie l'attitude de focalisation restreinte sur quelques élèves.



Figure 1 : Geste de mise en scène du regard focalisant quelques élèves

Figure 1: Gesture showing a look which is focused on certain students

La parole de l'enseignante apparaît comme peu organisée, les mots, les énoncés quelquefois incomplets se succèdent dans la chaîne verbale avec un manque apparent de cohésion, ce qui est le propre de la « parole opérante ». Le dialogue se présente comme une interaction où enseignante et chercheuse convergent vers un récit critique, mais bienveillant qui examine les difficultés de gestion de la prise de parole collective des jeunes élèves. Enseignante et chercheuse partagent les typifications de l'action visionnée : les descriptions de l'enseignante sont reprises par la chercheuse qui les désigne avec un verbe d'action (« tenir l'autorité »), en proposant le type d'activité dont il s'agit. L'enseignante répond par l'affirmative et propose une reformulation (« s'asseoir pour de bon »).

(Extrait 6)

K : Oui, souvent je leur dis **assis** et je ne leur répète pas **assis** ! Jusqu'à qu'ils soient assis. Donc les choses que je leur dis dès le début jusqu'à qu'ils les fassent (regards alternatifs sur l'écran et la chercheuse)

F : tenir l'autorité

K : oui s'asseoir pour de bon, non pas lorsqu'ils se calment un peu... passer à autre chose (geste des mains qui se déplacent) non, s'asseoir pour de bon.

Le changement à introduire en ce qui concerne la gestion de la parole des élèves est mimé dans une mise en scène qui exhibe la manière dont elle compte réagir dorénavant face aux élèves (6). Les expressions qu'elle devrait (et devra) employer face aux élèves sont mises en scène. Elle souligne le ton de la voix, elle joue (sur joue, en quelque sorte) la modification à introduire, elle se montre ainsi dans son nouveau rôle, qui consiste à rester ferme face aux élèves. L'enseignante désigne le faire, alors que la chercheuse propose une généralisation, un trait typique du mode d'agir de l'enseignant.

Cette forme de dialogue est qualifiée de convergent pour souligner qu'un partage des typifications et des évaluations est à l'œuvre, ce qui aboutit à une analyse consensuelle de l'activité et de ses transformations.

### 4.3.- Forme de négociation divergente

À un autre moment de l'entretien, le même duo s'engage dans un dialogue qui présente une forme différente. L'intelligibilité de l'agir de l'une et de l'autre ne coïncide pas, le commentaire des images (et le récit) fait l'objet de typifications distinctes de sorte que les deux configurations s'éloignent l'une de l'autre. Les tours de parole sont plus équilibrés et rapides.

La vidéo de la séance de classe montre l'enseignante proposant l'écriture d'une note aux parents en lien avec la sortie à la ferme école. Les échanges avec les élèves concernent le lieu de la sortie, ce que les élèves doivent amener, ce qu'ils vont voir et faire sur place, etc. L'enseignante écrit les réponses issues des échanges collectifs au tableau. Elle propose ensuite aux élèves d'écrire ces informations sur le verso de la note adressée aux parents.

(Extrait 7)

K : cette journée c'était un peu pour raconter ce qu'ils allaient faire lors de la sortie... **moi je veux faire du foot, moi je ne sais pas quoi**... et ben non, d'autres choses.

(Extrait 8)

K : c'était ici... **qu'est-ce que nous amènerons pour la sortie ? Quand est-ce que nous irons ? Nous irons où ?**

F : c'est le plan, c'est ça que tu fais ici

K : en fait, il s'agit de les centrer sur la sortie, donc **où va-t-on**... écrire une note pour que dès le début, pour qu'ils sachent ce qu'ils vont faire... et puis tous les autres exercices, les rattacher à ça. Par exemple, **nous verrons des animaux**, alors... des jeux sur les animaux ; ou bien le jardin potager, **nous visiterons un jardin potager**...

F : donc il s'agit de voir le plan à l'avance...

K : oui

F : et tu écris le plan

K : pour qu'après eux l'écrivent sur leur feuille, certains peuvent le copier depuis là ou sinon à mesure que je dis, ils l'écrivent à leur manière.

....

K : Le but n'était pas apprendre comment on l'écrit, mais plutôt qu'ils sachent ce qu'ils vont faire.

F : mais comment vont-ils savoir s'ils ne comprennent pas ?

...

F :... peut-être, faire attention au but de l'écriture...

K : ça je n'ai peut-être pas beaucoup pris en compte et ce n'était pas de l'écriture, mais de la copie.

L'échange face aux images se poursuit, mais les interlocuteurs ne sont toujours pas d'accord sur la désignation du type d'activité dont il s'agit. L'enseignante ne reprend à aucun moment l'idée qu'il s'agit « d'écrire le plan ». Pour l'enseignante le plan n'est pas le but. Et surtout elle n'a pas prévu les enjeux didactiques liés à l'emploi de l'écriture des annotations au tableau avec des élèves qui ne maîtrisent pas la lecture. En réponse à une question explicite de la chercheuse, elle dit qu'en effet, les élèves ne savent pas lire. La chercheuse intervient de manière plus importante, en soulignant, ce qui, à ses yeux, ne convient pas dans l'activité : « pourquoi tu copies, pour qu'ils lisent ? ». « Ils savent pourquoi tu es en train d'écrire ? » Les positions respectives de l'enseignante et de la chercheuse sur l'activité en cours restent distinctes.

L'analyse a montré un mode d'engagement lors de l'entretien (notamment K) que nous avons qualifié de mimétique (Leblanc & Sève, 2012). On constate en effet que par des moyens divers tels que la mise en scène des voix des acteurs, les gestes, les pointages sur l'écran, etc., les interactants convoquent des éléments qui modélisent l'activité d'enseignement, en la créant dans l'espace de l'entretien. Il s'agit de procédés métalectiques (Genette, 2004) lesquels combinés aux marques proprement énonciatives (pronoms personnels et traces temporelles) permettent au locuteur de naviguer entre les univers actionnels ainsi convoqués et en sont les traces. L'enseignante (K) en parlant de la caméra de la classe qui, dit-elle, l'a rendue nerveuse lors de la leçon, signale avec la main la caméra qui filme l'entretien. Par ce geste elle rapatrie mimétiquement l'une des contraintes ayant pesé sur son enseignement, elle reconstruit dans l'entretien le contexte de l'activité de classe. Diverses ressources discursives sont également à l'œuvre et les changements d'ancrage énonciatif permettent à la parole de circuler entre les mondes discursifs : tantôt l'enseignante parle « depuis » l'entretien et raconte au passé les événements de la classe, tantôt elle se met en scène en train de faire une leçon, comme en témoignent les paroles directes des élèves et de l'enseignante elle-même s'adressant à eux. Les temps verbaux (le présent) et les déictiques employés soulignent l'ici et maintenant fictionnel. C'est dans un tel monde discursif recréé dans l'entretien que l'enseignante peut manifester, par la représentation de sa parole intérieure, « directement », la nervosité vécue lors de la leçon (« mince, comment je vais commencer maintenant ? »).

## 5.- Discussion

L'étude des formes de la parole dans les entretiens a montré diverses figures dont il importe de repérer les particularités. Le critère de la nature interactionnelle du dialogue qui se matérialise dans l'espace social de la formation est apparu pertinent pour caractériser les activités qui s'y déroulent ; soit de forme négative, pour constater que les interlocuteurs n'entrent pas dans une dynamique dialogale, dans le premier cas (N), soit par le rôle structurant que cette dynamique a dans l'entretien, dans le second entretien (K).

L'enseignante N semble avoir interprété l'entretien comme une situation d'exposé oral qu'elle a assimilé à des modalités fréquentes en formation : le mode de typification qui oriente son activité verbale correspond à l'exposé oral. Chez elle, une analyse de l'activité a

effectivement précédé l'entretien, son rendu est un texte clôt que l'enseignante n'ouvre pas vraiment à la discussion, malgré les propositions de la chercheuse. Même s'il s'agit d'un entretien, celui-ci reste ici monologal. Cette analyse souligne l'une des difficultés que l'auto-confrontation en formation doit surmonter : à savoir, celle de la clarification du contrat qui sous-tend l'échange. Cette étude de cas montre le poids des malentendus qui peuvent surgir. L'enseignante, malgré les interventions et les demandes de la chercheuse, résiste au changement du genre de texte et s'en tient à son choix de genre expositif.

Dans le deuxième entretien et de manière contrastée par rapport au premier cas, les typifications (secondaires) sont élaborées en duo, avec des formes de convergence entre les interlocuteurs et quelques passages divergents où enseignante et chercheuse négocient le type d'activité dont il s'agit : pour la chercheuse il s'agit d'une activité d'écriture du plan, pour l'enseignante il s'agit d'anticiper la sortie avec les élèves et d'entrevoir ce qu'ils vont y faire.

Nous avons observé dans l'entretien avec K des retours successifs sur la question de la gestion de la prise de parole de la part des élèves et de son propre rôle dans la mise en place des conditions favorables à la parole pour tous les élèves. Nous avons vu que cet aspect de l'activité collective qui est central pour le développement des dispositions langagières chez les élèves a été identifié comme insatisfaisant. Dans la suite de l'entretien, ce trait devient le fil conducteur de l'observation ; il est repris de manière récurrente comme analyseur de l'activité. Nous considérons que le fait d'identifier ce pivot de l'activité de dialogue collectif, c'est à dire, le fait que cette activité de parole collective ait été (re)typifiée dans l'entretien comme relevant d'une gestion de la parole de tous les élèves constitue un pas en avant. La gestion de la prise de parole en collectif exige une intervention plus importante de l'enseignante. La retypification faite dans l'entretien revisite son intervention, la transforme virtuellement. On peut supposer que ceci favorisera dans le futur une attention supplémentaire de la part de la novice à cet aspect du déroulement et ainsi améliorer sa manière d'agir.

Cette première série de résultats montre comment l'analyse multimodale de l'entretien pris en compte dans sa globalité et dans sa dynamique interactionnelle permet de mettre en évidence différentes qualités des auto-confrontations en formation. Même si ce travail n'en est qu'à sa phase exploratoire, les formes fonctionnelles de la parole en ressortent comme un outil d'analyse pertinent en ce qu'ils permettent d'analyser des grandes masses de paroles dans leurs propriétés interactionnelles et leur dimension incarnée. Cet outil permet aussi de faire contraster des entretiens qui auraient des propriétés formatrices distinctes. Par ailleurs, l'étude de cas réalisé selon une démarche empirique qui se veut à la fois armée théoriquement et ascendante a permis d'observer d'autres phénomènes propres à l'auto-confrontation en formation que nous résumons dans ce qui suit.

L'attention portée à la parole dialogale en train de se faire, ainsi que les résultats de ses analyses, conduisent à remettre en question un postulat dominant en formation, à savoir, la centralité de la réflexion comme moteur de changement. Nous avons constaté que la reprise de l'activité réalisée (avec en écho un projet d'action émergent) est, dans le deuxième entretien en particulier, de nature incarnée, mimétique. Nous pensons que ces formes de parole sont plus proches du régime de l'agir que ne l'est le discours rationalisant sur l'action en tant que genre monologal, articulé à un discours prescriptif et prenant forme selon des genres formalisés (le cas de N semble plus proche de ce dernier modèle). Le paradigme de la rationalité articulé à la réflexivité comme retour de la pratique est certainement une ressource importante en formation, notamment lorsqu'elle prend en compte ses dimensions sociale, interactive, de construction identitaire, critique (Tardif, 2012). Mais dans la mesure où, la plupart du temps ces méthodes prennent appui sur la production de textes écrits, elles encouragent des analyses qui demandent implicitement une description standardisée, formalisante de l'activité, de surcroît produite en monologue, ce qui présente aussi des

limites. Ces réflexions suggèrent qu'une place devrait être accordée à d'autres modalités de retour sur l'action qui soient plus propices à la ressaisie du vécu expérientiel permettant la production de reconfigurations de l'activité.

L'entretien dialogal selon les conditions soulignées dans l'analyse offre un espace partagé où l'accès à l'expérience vécue peut s'ouvrir à la modélisation des modifications négociées et débattues avec le formateur. Dans les travaux sur la simulation en formation professionnelle un débat a lieu sur la nature de l'expérience de simulation. Des auteurs (Horcik, Savoldelli, Poizat, & Durand, soumis) défendent l'idée de la spécificité de l'expérience mimétique, expérience dans laquelle l'apprenant alterne entre un sentiment de réalisme et de proximité avec la situation de travail et l'impression que la simulation relève d'un univers fictif. Ces auteurs concluent que l'expérience mimétique est redevable de l'effort de l'acteur, c'est-à-dire, qu'elle ne découle pas mécaniquement du dispositif (souvent très sophistiqué) mis en place. Dans les situations d'auto-confrontation que nous avons étudiées et lorsque le dialogue reconfigurant a lieu, c'est l'apprenant lui-même qui met en place le « leurre ». Celui-ci est fait sur mesure puisqu'il prend forme sur la base de l'activité vécue et notamment de ses aspects signifiants et problématiques. L'enseignante immergée dans l'activité la met en scène pour son interlocuteur en donnant forme au « leurre ». Dans cet environnement, le dialogue est le lieu et le moteur de la dynamique mimétique avec des va-et-vient entre trois situations – activités : a) l'activité réelle (l'enseignante face au formateur se met en scène « comme au travail »), b) la ressaisie dans l'après-coup de l'entretien : activité typifiée secondairement (souvent évaluée) et c) l'activité projetée telle que l'enseignante la met en scène avec les transformations qu'elle compte y introduire. Cette dynamique mimétique se présente ainsi comme un cas de figure partiellement distinct des situations de formation où c'est le dispositif (mannequin robotisé de pleine échelle, réalité virtuelle, activité filmée d'un pair) qui invite l'apprenant à l'immersion mimétique.

La connaissance des conditions qui favorisent les effets formateurs de ces différentes formes de dialogue, ainsi que des divers modes de recours à la mimésis en formation, devra être encore approfondie par des études empiriques. Néanmoins, nous avons pu constater que l'activité d'auto-confrontation en formation ne relève pas d'un type d'entretien connu, familier au formé. Le contrat de l'entretien est spécifique, il exige chez le formé l'éveil du vécu, la verbalisation au plus près de la phénoménalité de l'activité réalisée qu'une « parole opérante » travaillera à reconfigurer. Toute préparation faite à l'avance par l'étudiant dans le but de planifier une description formalisée tend à l'ordonner selon des schèmes logico-discursifs où la cohérence et la rationalité prennent le dessus dans la mise en forme de l'activité réalisée. L'inscription du discours dans des genres académiques (l'exposé oral, par exemple) réduit fortement les chances d'une nouvelle immersion dans l'expérience. Un travail de déconstruction est nécessaire de la part du formateur pour inviter l'acteur, l'étudiant ou l'enseignant à se dégager des contrats habituels, déconstruction d'autant plus importante qu'elle concerne des dimensions implicites. Il sera tout particulièrement nécessaire d'explicitier la mise en suspend de la fonction évaluative chez le formateur lequel devient l'accompagnateur de l'immersion et de l'exploration de l'activité vécue. C'est sous ces conditions que l'acteur pourra s'engager dans une activité dialogale favorable au développement de son activité.

#### BIBLIOGRAPHIE

- Bertau, M.-C. (2008). Pour une notion de forme linguistique comme forme vécue. Une approche avec Jakubinskij, Volochinov et Vygotskij. *Cahiers de l'ILSL*, 24, 5-28.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cefaï, D. (1994). Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. In B. Fradin, L. Quéré, & J. Widmer (Eds.) *L'enquête sur les catégories : de Durkheim à Sacks* (pp. 105-128). Paris: Editions HESS.

- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: P.U.F.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens d'auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *PISTES*, 2-1. <http://pistes.revues.org/3833#text>
- von Cranach, M., & Harré, R. (Eds) (1982). *The Analysis of Action. Recent Theoretical and Empirical Advances*, Cambridge: C.U.P.
- Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche technologique en formation des adultes. Une approche énaactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage - développement. *Éducation et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. In B. Maggi (Ed.) *Interpréter l'agir. Un défi théorique* (pp. 41-66). Paris: PUF.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003) Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A*, 19(1), 123-154.
- Falzon, P., & Mollo, V. (2004). Auto- and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics*, 35, 531-540.
- Félix, C., & Espinassy, L. (2012). Du développement professionnel des enseignants débutants à une plateforme de formation « Néopass@ction » : quelles articulations entre recherche et formation ? 2<sup>e</sup> colloque international de didactique professionnelle « Apprentissage et développement professionnel », 7-8 juin 2012, Nantes. <http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/colloque-2012-nantes>
- Filliettaz, L. (2009). La linguistique appliquée face aux réalités de la formation professionnelle. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 1-15.
- Filliettaz, L., & Bronckart, J.-P. (2004) La construction des significations dans l'activité située. L'exemple des rapports entre gestualité et langage en situation de travail. In C. Moro, & R. Rickenmann (Eds), *Situation éducative et significations* (pp. 35-58). Bruxelles: De Boeck.
- Friedrich, J. (2005). Die Apperzeptionsgebundenheit des Sprechens. Ein historischer Exkurs in die Diskussion um die innere Sprache. In M.-C. Bertau, A. Werani, & G. Kegel (Eds), *Psycholinguistische Studien 2* (pp. 27-59). Aachen: Shaker.
- Genette, G. (2004). *Métalepse. De la figure à la fiction*. Paris: Éditions du Seuil.
- Goffman, E. (1974/1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Éditions Minit.
- Horcik, Z., Savoldelli, G.-L., Poizat, G., & Durand, M. (soumis). A phenomenological approach to novice nurse anaesthetists' experience during simulation-based training sessions. *Simulation in Healthcare*.
- Ivanova, I. (2003) Les sources de la conception du dialogue chez L. Jakubinskij. *Texto !* décembre 2003. [http://www.revue-texto.net/Inedits/Ivanova\\_Jakubinskij.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Ivanova_Jakubinskij.html).
- Ivanova, I. (éd.) (2012). *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole (URSS, années 1920-1930)*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London (Arnold).
- Leblanc, S. (sous presse). Des dispositions concurrentes pour mener un entretien post-leçon : Étude des effets d'un contexte d'entretien « innovant ». A. Muller, & I. Plazaola Giger (Eds), *Dispositions à agir, travail et formation*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Leblanc, S., & Ria, L. (2010). Observatoire de l'évolution de la professionnalité enseignante et dispositifs de formation de simulation vidéo. In G. Baillat, D. Niclot, & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative* (pp. 255-265). Bruxelles: De Boeck.
- Leblanc, S., & Sève, C. (2012). Vidéo formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et Formation*, 70, 47-60.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse: Octarès.

- Lussi Borer, V., & Muller, A. (sous presse). Analyse de l'activité, environnements de formation et développement professionnel. Différences intra et inter-activités : le possible, le réel et le virtuel. *Recherches et Profession*.
- Meyer, F. (2010). *Effets d'un dispositif de formation exploitant des vidéos d'exemples de pratiques sur le développement d'une compétence professionnelle chez des enseignants du primaire*. Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Montmollin, M. (de) (1996), *L'Ergonomie*, Paris : La Découverte (collection Repères).
- Plazaola Giger, I., & Durand M. (Eds.) (2007). La formation des enseignants : une approche centrée sur l'activité. *Revue Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 6.
- Plazaola Giger, I., & Ruiz Bikandi, U. (2012). La formación del profesorado para la enseñanza de lenguas: un dispositivo innovador y una red de investigación. In U. Ruiz Bikandi, & I. Plazaola (Eds.) *El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (pp. 201-214). Donostia-San Sebastián: UPV/EHU.
- Plazaola Giger, I., Ruiz Bikandi, U., Arregi, A., Badiola, N., Iriondo, I., Zulaika, T. (sous presse). Irakasle hasiberriaren esperientzia. Prestakuntza eta prestakuntzaren ikerketa (A beginner Teacher's experience. Training and research on training), *Ikastaria*, 19.
- Quéré, L. (1994). Sociologie et sémantique ; le langage dans l'organisation sociale de l'expérience. *Sociétés contemporaines*, 18-19, 17-41.
- Ria, L., & Leblanc, S. (2011). Conception de la plateforme de formation Néopass@ction à partir d'un observatoire de l'activité des enseignants débutants : enjeux et processus. *Activités*, 8 (2), 150-172.
- Richir, M. (1988). Relire la « Krisis » de Husserl, *Esprit*, 140-141, 129-151.
- Riff, J., Pérez, S., Grison, B., & Guérin, J. (2000). De l'autoconfrontation comme méthode, à l'entretien en situation d'auto-confrontation comme activité située : ponts de discussion et propositions méthodologiques. Seconde journée de travail « *Modélisation de l'expérience individuelle et collective* », Paris.
- Sainz Osinaga, M., & Ozaeta Elorza, A. (sous presse). Formación de profesoras de lengua. Características de la actividad de un profesor experimentado y un profesor novel. *Ikastaria*, 19.
- Schütz, A. (2007). *Essais sur le monde ordinaire* (traduit par T. Blin). Paris: Le félin.
- Tardif, M. (2012) Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges, & A. Malo (Eds.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 47-71). De Boeck: Bruxelles.
- Theureau, J. (2005). Les méthodes de construction de données du programme de recherche sur les cours d'action et leur articulation collective, et... la didactique des activités physiques et sportives ? *Impulsion*, 4, 281-301.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 287-322.
- Volochinov/Bakhtine, M. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- Yvon, F., & Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec: Les Presses de l'Université de Laval.

#### RESUME

Cet article étudie l'auto-confrontation en tant qu'activité langagière vécue, avec une attention à la dimension corporelle de la parole en train de se faire. On défend ainsi la pertinence et l'intérêt, notamment en formation, de l'étude de l'entretien en tant qu'activité à part entière et non seulement en tant que moyen pour la connaissance d'une autre activité. Les analyses présentées portent sur des entretiens d'auto-confrontation réalisés auprès de deux enseignantes novices du préscolaire face aux enregistrements de séances de classe effectuées lors du stage en responsabilité. Un mois après les enregistrements les entretiens ont été menés dans un but de recherche et de conception de dispositifs de formation ; c'est-à-dire que le cadre de la recherche s'insère dans le dispositif

de formation. La méthode repose sur l'opérationnalisation (énonciative et discursive) des *formes de la parole* dans le dialogue. Ceci permet d'étudier la dynamique de l'auto-confrontation en tant qu'activité langagière globale de typification interactive, tant de l'activité de travail réalisée que des projets d'action en émergence. L'étude montre comment, sous certaines conditions, l'entretien face à l'activité propre donne lieu à des phénomènes qui sont clés pour la formation : retour fictionnel vers l'activité effectuée mise en scène (par les gestes et la parole), ainsi que modélisations mimétiques de sa transformation où les représentations verbales et gestuelles configurent l'activité alternative imaginée. Les deux cas à l'étude présentent des formes de parole contrastées, ce qui permet de souligner les formes qui semblent plus riches du point de vue des effets de formation.

#### MOTS CLES

formation des enseignants, analyse de l'activité, auto-confrontation, typification, formes de la parole

#### REFERENCEMENT

Plazaola Giger, I., & Arantza Ozaeta E. (2014). Les formes de la parole dans l'entretien formatif d'auto-confrontation. *Activités*, 11(2), 112-128.  
<http://www.activites.org/v11n2/v11n2.pdf>

Article soumis le 7 janvier 2014, accepté pour publication le 30 mai 2014