



Interprétation du sens construit au cours d'un stage d'observation en milieu scolaire

Pauline Delpoux, Philippe Veyrunes

► To cite this version:

Pauline Delpoux, Philippe Veyrunes. Interprétation du sens construit au cours d'un stage d'observation en milieu scolaire. *Interprétation et problématiques du sens*, Dec 2009, Mont-Saint-Aignan, France. pp.177-178, 2009. <halshs-00451855>

HAL Id: halshs-00451855

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00451855>

Submitted on 1 Feb 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Interprétation du sens construit au cours d'un stage d'observation en milieu scolaire

Pauline DELPOUX*
Philippe VEYRUNES**

L'activité d'observation est intérieure, peu manifeste, difficilement accessible « de l'extérieur » et complexe à analyser en contexte : on ne peut comprendre l'action et les interprétations d'un observateur ni à partir de son discours (généralement inexistant), ni de ses conduites. Dans la formation des enseignants, les stages d'observation ont une place importante et tendent à se développer avec la réforme dite de la « masterisation ». Nous analysons cette activité d'observation lors des stages en prenant en compte le point de vue de l'acteur, à partir de l'approche sémiologique du « cours d'action » (Theureau 2004, 2006). Celle-ci permet d'étudier les processus de construction et d'interprétation du sens lors de l'observation en classe, des interactions participants-chercheur et de l'analyse de l'activité des stagiaires.

L'étude présentée porte sur une séance de lecture observée par deux étudiantes PE1¹, lors d'un stage d'observation réalisé dans une classe de CE1, conduite par une enseignante expérimentée. La séance a été filmée grâce à deux caméras, l'une cadrée sur la classe et l'autre sur les stagiaires. Cette étude est conduite selon l'hypothèse que l'activité est le produit du couplage entre l'acteur et l'environnement (Maturana & Varela, 1987) : l'acteur (ici l'observateur) entretient une relation asymétrique avec son environnement et il interagit seulement avec ce qui est significatif pour lui. L'approche du cours d'action permet d'accéder partiellement à ce couplage : l'enregistrement, complété par un entretien, permet d'accéder à ce qui est significatif pour lui et à ses préoccupations dans la situation. Mais les traces de l'activité d'observation étant réduites, l'utilisation de l'enregistrement pose problème :

* Doctorante, GPE-CREFI-T – Université de Toulouse, UT2, 5 allées Antonio Machado, 31058 TOULOUSE Cedex 9. pauline.delpoux@numericable.fr

** Maître de conférences, GPE-CREFI-T – Université de Toulouse, UT2, 5 allées Antonio Machado, 31058 TOULOUSE Cedex 9. veyrunes@univ-tlse2.fr

¹ PE1 : Professeur des Ecoles première année. Ce sont les étudiants qui préparent le concours de professeurs des écoles.

comment prendre en compte les conduites des stagiaires ? Comment accéder à ce qu'ils observent et à ce qui est significatif pour eux ?

Nous faisons l'hypothèse que la conscience préréflexive permet à l'acteur de recouvrer une partie du sens vécu durant l'activité initiale. Les stagiaires ont donc été confrontées aux enregistrements vidéo de leur activité pour la commenter. Cette remise en situation dynamique permet de développer une intelligibilité nouvelle par rapport à celle inférée d'un point de vue extérieur. Elle permet d'accéder partiellement aux processus de construction de signification en situation et d'accéder à ce que se disaient et faisaient effectivement les stagiaires. Ainsi, l'enregistrement vidéo permettait de documenter les éléments significatifs pour les stagiaires. Une stagiaire qui semblait regarder en direction des élèves a confirmé lors de l'entretien d'autoconfrontation : *« j'observe qu'ils font un peu ce qu'ils veulent... C'est vrai que ça m'étonne »*.

Au cours des entretiens, en raison de la pauvreté des traces filmées, il est souvent difficile pour l'acteur de se remettre en situation pour commenter son activité. Un questionnement du chercheur l'aide alors : *« là tu as tendance à regarder plus l'enseignante ou les élèves ? »* - Stagiaire : *« Plus les élèves. Comment ils réagissent par rapport à la photocopie »*. Ce questionnement conduit la stagiaire à préciser son activité, mais son impact sur le commentaire de l'acteur pose question. En effet, on ne peut être sûr que la stagiaire commente un élément qui était significatif pour elle lors de l'observation en classe. Le discours généré par la stagiaire est le produit du couplage acteur-environnement, en relation avec la situation d'entretien dans laquelle elle se trouve, comprenant le chercheur : les deux activités, en classe et lors de l'autoconfrontation, sont différentes (Theureau, 2004). Dans notre étude, la possibilité offerte aux stagiaires de visionner l'enregistrement de la situation, de l'arrêter ou de faire des retours en arrière, ouvre des possibles pour une deuxième observation, que l'acteur peut commenter. Cette activité d'observation est différente de la

première car stimulée par la situation d'entretien, mais elle est aussi similaire : elle consiste toujours à observer la classe. Finalement, l'autoconfrontation est une activité située, dynamique et interactive, et pas seulement une méthode susceptible de rendre accessible la signification de son action passée par l'acteur. Elle constitue un artefact médiateur permettant de compléter l'observation en classe et de la rendre plus efficace dans des contextes de formation.

À partir des données d'enregistrement en classe et de verbalisations en autoconfrontation, l'activité est décomposée en signes dits tétradiques (Theureau, 2004). Le signe permet de reconstruire le cours d'action et de réaliser une adéquation descriptive forte avec les données, en accédant à la « signification pragmatique » construite par les acteurs. Les composantes du signe sont : l'objet, le représentamen (ou élément significatif), l'interprétant et l'unité élémentaire. Le représentamen correspond à ce qui est significatif pour l'acteur dans la situation, comme pour l'une des stagiaires, par exemple, le fait qu'une élève ne sache pas répondre à la question et que l'enseignante interroge directement un autre élève. L'objet correspond aux préoccupations (et éventuellement émotions) de l'acteur en situation ; par exemple : a) *comprendre l'attitude de l'enseignante face à un élève qui ne sait pas répondre à la question posée* et b) *essayer de savoir pourquoi l'enseignante n'insiste pas pour faire répondre Estelle*. L'interprétant constitue la mise en œuvre, la construction ou la modification de connaissances à l'instant étudié et réalise la médiation entre l'objet et le représentamen. La situation a permis à la stagiaire de diminuer la validité de la connaissance : *lorsqu'un élève ne trouve pas la réponse, l'enseignant l'aide à répondre*. L'unité élémentaire est la part montrable, racontable et commentable de l'activité de l'acteur. Elle reflète les préoccupations propres à l'acteur, en fonction de son histoire et de ce qui est significatif pour lui dans la situation : *se dit que l'enseignante ne s'attarde pas sur un élève qui ne sait pas répondre*. Il

s'agit ensuite pour le chercheur de reconstruire la signification qu'avait pour l'acteur son activité à l'instant t .

Références :

Maturana H.R., Varela F. (1987) *The tree of Knowledge*, Shambala, Boston & London.

Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : Méthode élémentaire*. Toulouse : Octarès.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.